



الدكتور محمد زباد حمدان

التعلم الصفّي تحفيظه وإدارته وقياسه

الطبعة الأولى
١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م
جدة - المملكة العربية السعودية

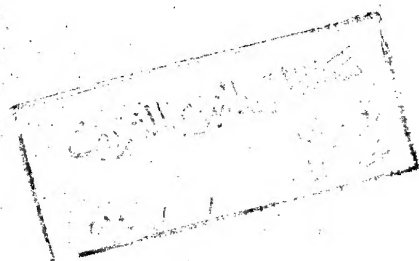
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

النَّاشِر
تهامة

جَدَّة - المملكة العربية السعودية

ص.ب. ٥٤٥٥ - هاتف ٦٤٤٤٤٤٤

جميع الحقوق لهذا الطبع محفوظة للناشر



التعلم الصفي
تحفيز وإدارته وقياسه

لله قسط

To My Teachers,
who encouraged and influenced me:

(١) الاستاذ الدكتور نور الدين حاطوم

جامعة دمشق - سوريا (١٩٦٥ - ١٩٦٧)

2) Professor Raymond Jensen

Bemidji State University, Minn. (1974-75)

3) Professor Richard Hawthorne

Kent State University, Ohio (1975-77)

For their distinctive humanism, scholarship and professional
confidence, this book is cordially dedicated.

MOHAMED ZIAD HAMDAN (Ph.D)

مقدمة توضيحية

التعلم هو مصطلح نفسى يتكون لدى الافراد عند تغير بنائهم الادراكى وزيادة محتواه الكمى والنوعى عما يمتلكونه سابقاً . ويحدث عادة هذا التغير والزيادة في البناء الادراكى نتيجة تعرض الانسان لخبرات نظرية أو عملية ثم تفاعله معها وادراكه الحسى لها وبالتالي وعيها ومعرفتها .

ويتأثر مقدار وماهية التعلم الانساني أساساً بعدة عوامل يمكننا تبويبها في أربعة كما يلي : -

(١) عوامل تخص التلاميذ أنفسهم ، منها على سبيل المثال الذكاء والاستعداد والخصائص الشخصية والصحية العامة والحالة الاجتماعية والحوادث الاسرية والبيئية التى يَمْرُون ويتأثرون بها .

(٢) عوامل تخص المعلم كالذكاء والاستعداد والخصائص الشخصية والصحية العامة والحالة والمسؤوليات الاجتماعية والحوادث الاسرية والبيئية التى يمر ويتأثر بها ، ثم نوع فلسفته التربوية واعداده الوظيفى .

(٣) عوامل تخص مادة أو خبرة التعلم ، مثل مدى ملاءمتها لغة وادراكاً ورغبة للتلاميذ ، وأسلوب صياغتها المنهجية ، وتكامل محتواها وتنوعه من أهداف ومعلومات وأنشطة .

(٤) عوامل تخص بيئة التعلم ، كالخصائص الشكلية للغرفة الدراسية من ضوء وتهوية وتدفئة وأثاث وتجهيزات أخرى ، والاقارن وما يتمتعون به من ميول وأهداف وخلفيات اجتماعية ، والمدرسة وما تتصف به من فراغ وتمتلكه من تسهيلات وتجهيزات وما تتبناه من فلسفة تربوية وقوانين تنظيمية وروتين وما يدير دفتها ويوجه مسؤولياتها من عاملين .

فاذا تساوقت العوامل الاربعة اعلاه معاً وعززت دور بعضها البعض إيجابياً ، يحصل عندئذ لدى التلاميذ تعلم متكامل وفعال . اما في حالة نقص احدها (أو أكثر) أو ضعفه ، حينئذ يعترى عملية التعلم كثير من التشويش والارتباك والتقطع ويؤدى بها الى حدوث جزئى أو لا حدوث - كما في الحالات المتطرفة .

وللتغلب على المشاكل التي قد تواجه التلاميذ ومظاهر الضعف التي قد تعترض المنهج والغرف الصفية والمدرسة بوجه عام ، فقد قمنا بوضع هذا الكتاب هادفين وجه الله وثناء التربية في مدارسنا من خلال مايلي :-

١) تزويد المعلم بمبادئ واستراتيجيات تحفيز التعلم الانساني ، ليتمكن بها من التعرف على مشاكل التلاميذ وخصائصهم ، ثم الاستجابة بوسائل واجراءات مناسبة تفيد تعلمهم وتسرع وترفع من فاعليته (مادة القسم الاول) .

٢) تزويد المعلم بمبادئ واستراتيجيات عملية خاصة بإدارة وانضباط البيئة الصفية ، ليتمكن بواسطتها من التغلب على المصاعب والعوائق التي قد تعترض عملية التعلم سواء كانت هذه شكلية تخص الغرفة الدراسية ، او بشرية سلوكية تخص المتعلمين وقرانهم (مادة القسم الثاني) .

٣) تزويد المعلم بوسائل قياس التحصيل المتوفرة وبمبادئ واجراءات تطويرها وتطبيقها في التربية ، ليتمكن بها من التعرف على مستوى ونوع معرفة التلاميذ ، ثم توجيه تدريسه كما ونوعاً وكيف بما يتفق وحاجاتهم المعرفية والتحصيلية المختلفة (مادة القسم الثالث) .
واننا لنأمل ، نتيجة مراعاة المعلم لمبادئ واستراتيجيات تحفيز التعلم وادارته وتقييمه الواردة في هذا الكتاب ، ان يتمكن بصيغ بناءة نفسياً وتربوياً من التغلب على المشاكل والصعوبات التي قد تعترض عوامل التعلم الانساني الصفي ، وذلك لرفع مردوده وزيادة فاعليته وأثره ، حيث لا ينحصر النفع بهذا على تلاميذنا وأجيالنا في المدارس ، بل يمتد باذن الله ليشمل تدريجياً المجتمع الواسع في بيئتنا العربية المباركة الناهضة .
والله وتربيتنا العربية من وراء القصد ، والله دانهاً الكامل المعين

المؤلف

القسم الأول : تحفيز النعام اصفى

الفصل الاول : الحوافز الانسانية - انواعها وتصنيفاتها ومؤثراتها

الفصل الثانى : تحفيز التعلم - تطوره ونظرياته

الفصل الثالث : تحفيز التعلم - مبادئه واستراتيجياته الصفية

الفصل الأول

الحوافز الإنسانية - أنواعها وتصنيفاتها ومؤثراتها

أ - المقدمة

ب - الحوافز الإنسانية - أنواعها وتصنيفاتها

١ - أنواع الحوافز الإنسانية

٢ - تصنيفات الحوافز الإنسانية

ج - حافزان أساسيان للتعلم المدرسي

١ - الحافز الاجتماعي - ماهيته ومؤثراته وتنميته لدى التلاميذ

٢ - حافز التحصيل - ماهيته ومؤثراته وتنميته لدى التلاميذ

د - مؤثرات التحفيز والحوافز الإنسانية

١ - مفهوم الذات كعامل مباشر للتحفيز

٢ - الأسرة كمصدر أساسي لحوافز التلاميذ

٣ - البيئة المدرسية وتعديل حوافز التلاميذ

٤ - شخصية المعلم وتوجيه حوافز التلاميذ

٥ - الاقران وتغيير الحوافز الفردية للتلاميذ

هـ - الخلاصة

و - أسئلة للمراجعة

الحوافز الإنسانية - أنواعها وتصنيفاتها ومؤثراتها

أ - المقدمة :

يتميز الانسان عن المخلوقات الاخرى بعدد من الخصائص والصفات أهمها وأكثرها تأثيراً على حياته العامة في رأينا صفته الانسانية وتفكيره وتعدد الحوافز وتركيبها لديه . فانسانية الفرد تمل عليه أنواعاً مختلفة من السلوك الاجتماعى ، وترسم له نماذج محددة من الحياة والتعامل ، وتضفى على شخصيته مشاعر خاصة تقوم على الحنو والاهتمام والحب والوفاء والصداقة وغيرها من العواطف الانسانية القيمة .

وبالرغم من امتلاك الحيوان والنبات لأنواع محدودة من الحوافز (الحاجات) كالبولوجية مثلاً ، الا ان الانسان بحكم طبيعته وحسن خلقه وتفوقه على كافة المخلوقات الاخرى يمتلك خليطاً متنوعاً ومركباً من الحوافز يؤدي كل منها في حياته دوراً خاصاً ويحقق لديه رغبة معينة . وبهذا امكن تبويب الحوافز الانسانية حسب اختصاصاتها وأدوارها الى أنواع مميزة ، منها على سبيل المثال البيولوجية والعاطفية والاجتماعية والشخصية (الذات) .

وفي هذا الفصل ، سنتعرف بدرجة من التفصيل على هذه الحوافز وتصنيفاتها المختلفة واثار ودور كل منها في حياة الفرد منا . مركزين على اثنين لاهميتها في الحياة الانسانية هما : الحافز الاجتماعى وحافز التحصيل ، منتقلين بعد ذلك الى توضيح جذور الحوافز الانسانية ومؤثرات نموها المختلفة لدى الأفراد .

ب - الحوافز الانسانية - أنواعها وتصنيفاتها

١ - أنواع الحوافز الانسانية

تقسم الحوافز عموماً^(١) من حيث مصدرها الى نوعين رئيسيين : ذاتية نابعة من الفرد نفسه وتتميز باساسيتها وبقوة تأثير نتائجها على السلوك كالحوافز الفسيولوجية والتحصيل والشعور بالمسؤولية والاستقلال الشخصى واحترام الذات ، وحوافز خارجية تتصف

(1) Davies, : l. k. The management of Learning-London MaGraw Hill, 1971. p. 151.

بالعقاب والمكافأة كالفضول وحب الكشف أو المعرفة والحرمان المفروض من الغير وتوقع مديح أو هدية أو تهديد . وبينما ترتبط المحفزات الخارجية **External Motivators** بالنظرية السلوكية ، تجسد المحفزات الذاتية **Entrinsic Motivators** النظرية الانسانية والمتعة النفسية وغيرها (الفصل الثانى) .

ويقابل التقسيم اعلاه آخر مشابه فى جوهره هو : عوامل التحفيز الشخصية⁽¹⁾ **Personality Factors in Motivation** ، وعوامل التحفيز البيئية **Environmental Factors in Motivation** .

ومن ناحية أخرى ، فقد فصل موريس⁽²⁾ الحوافز الانسانية فى أربعة أنواع رئيسية هى :

■ حوافز نفسية **Psychological Motives** وتضم الجوع والعطش والنوم والألم والجنس والأمومة وحماية الغير .

■ حوافز منبهة **Stimulus Motives** مثل حرمان الحواس والنشاط أو الحيوية والكشف والفضول وحرية المعالجة الحركية **Manipulation** والاتصال بالآخرين والتعامل معهم .

■ حوافز مكتسبة **Learned Motives** مثل الخوف والعدوان أو الافتئات والمتابرة والتحصيل وحب الاستمرار (عدم التناقض) والحوافز الاجتماعية التى أهمها حوافز الصداقة والانتاء والاختلاف عن الغير والاستقلال والدفاع والذعن وغيرها الكثير .

■ حوافز فطرية لا شعورية وهى الحوافز التى لا تجد مبررا ظاهريا لحدوث بعض أنواع السلوك الانسانى كالصراخ المفاجىء والقيادة الجنونية (للسيارة) وأذى النفس وغيرها . ويرتبط مفهوم الحوافز اللاشعورية بشكل رئيسى بعلم النفس الفرويدى - التحليلى .

وقد رتب ستاجنر وسولى⁽³⁾ هذه الحوافز الأربعة فى ثلاثة أنواع هى :

■ حوافز بيولوجية مثل الجوع والعطش والتخلص من الألم والرغبة الجنسية .

■ حوافز عاطفية مثل الخوف والفضب والكراهية والحيرة والفضول والحب .

(1) Gage, N. and Berliner, D. Educational Psychology. Chicago : Rand McNally college publishing Co., 1975, pp. 314-357.

(2) Morris, C. Psychology, An Intraduction New York : appletor Century Crofts, 1973. pp.321-352

(3) Stagner, R. and Solley, C. Basic Psychology : APerceptual-Homestatic Approach. New York : McGraw-Hill Book Co., 1970, pp. 43-180.

■ **خوافز اجتماعية وتشمل البواعث الاجتماعية التى يحتوىها تصنيف كل من ماسلو وكرونيباخ وموريه اللاحقة الذكر .**

٢ - تصنيفات الخوافز الانسانية

مهما اختلفت أنواع الخوافز أعلاه ومصادرها ، فان أشهر التصنيفات فى هذا المجال هى تلك التى ركزت على تدريج الحاجات والخوافز الانسانية بشكل يفيد التسلسل والاهمية لكل منها . من هذه التصنيفات المتداولة فى التربية وعلم النفس والادارة والاشراف هى : تسلسل ماسلو للحاجات الانسانية ، وتسلسل كرونيباخ ، ثم قائمة موريه للحاجات الاجتماعية أو الجينية النفسية .

■ سلم ماسلو للحاجات الانسانية^(١)

يحتوى التسلسل على ست حاجات رئيسية تبدأ مادية خارجية فى أدنى السلم وتنتهى نفسية مجردة فى أعلاه . وكل حاجة حسب ماسلو تعتمد على سابقتها فى بلورتها وتحقيقها لدى الفرد ، حيث لا يمكن أن تتحقق لديه حاجات الأمن ، اذا كانت حاجاته الفيسيولوجية من مأكّل ومشرب، وتنفس وجنس وحركة مهددة أو غير مكفّية . وبالمثل لا يمكن لأى فرد أن يشعر بالحب والانتماء الاجتماعى اذا كانت حاجته للأمن والسلام غير مشبعة ، وهكذا دواليك حتى الحاجة السادسة - تحقيق الذات - التى تنتج لدى الانسان عند اشباعه لكافة الحاجات الأخرى التى تسبقها . تبدو حاجات ماسلو كما يلى :

- الحاجات الفيسيولوجية وتضم الحاجة الى الأكل والشرب والتنفس والجنس وتسمى ايضا بحاجات البقاء .

- حاجات الأمن والسلامة **Safety needs** وتضم حاجات الانتقاء من الأخطار والتهديد والحرمان والخوف .

- الحاجات الاجتماعية **Social needs** ومن أمثلتها حاجات الانتماء والقبول الاجتماعى والصحية والصدقة والحب .

(1) Maslow, A. "Atheory of Human Motivation." Psychological Review 50 : 370-396, 1943.

- حاجات الذات **Ego needs** ومن أمثلتها الحاجة الى الثقة بالنفس والتقدير والاعتراف من الغير والكفاية والمعرفة والتحصيل والشهرة والهيبة والأهمية والجلال والرتبة المميزة .
 - حاجات تحقيق الذات **Self-Fulfillment needs** وتمثل في حاجة التلميذ ليصبح كينوناً قادراً على الابداع أو العطاء والتفكير والحب والعمل الحر . ويصبح الفرد بتوفير هذه الحاجات انساناً حقيقياً نادر الخطأ حكماً وخيراً .

■ تصنيف كرونباخ للحاجات :

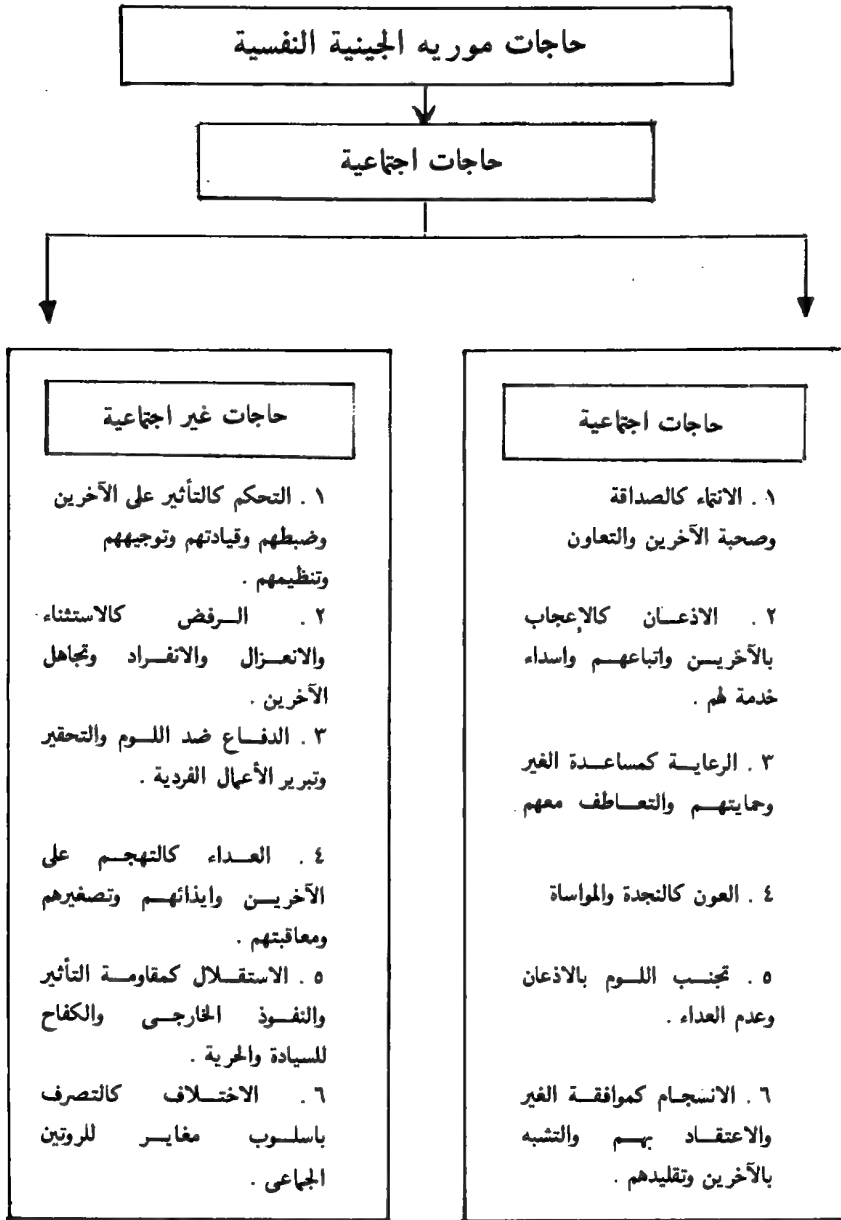
وتشمل هذه الحاجات ست هي على التوالى^(١)

- الحاجة إلى الحب والعاطفة
- الحاجة إلى مصادقة الاقران وقبولهم
- الحاجة الى الكفاية الشخصية
- الحاجة إلى مصادقة المعلم وقبوله
- الحاجة إلى الاستقلال
- الحاجة إلى احترام الذات .

■ قائمة موريه للحاجات الجينية النفسية :

تضم قائمة موريه حوالى ٢٨ حاجة اجتماعية يطلق عليها فى بعض الأحيان :
 جينية / نفسية **Psychogenic Needs** . يمكن تبويب هذه الحاجات فى نوعين رئيسيين :
 حاجات تتعلق بمهمة التلميذ التعليمية ثم حاجات تتعلق بعلاقاته الاجتماعية (شكل ١ - ١) .

(1) McDonald, F. Educational Psychology. Belmont, Cal. : Wadsworth Publishing Co., 1965, p. 119.



شكل ١ - ١ : حاجات موريه الجينية النفسية^(١) .

(1) Adapted From : Gage & Berliner, 1975.

حاجات موريه الجينية النفسية

حاجات عملية

حاجات تتعلق بمستوى الانجاز

- ١ . التفوق عن طريق الكمال والطموح .
- ٢ . التحصيل كالمثابرة وحب العمل الجاد .
- ٣ . الاعتراف بالحصول على المديح والالقاء .
- ٤ . تجنب الفشل كالاتبعاد عن الخطأ والاذلال والعار .
- ٥ . العمل المضاد كالتغلب على الهزيمة والدفاع عن الالقاء .
- ٦ . الظهور كلفت انتباه الآخرين واهتمامهم .
- ٧ . الهية كالمحافظة على السمعة واحترام الذات والابتعاد عن الانتقاد .
- ٨ . الخشوع كقبول الاذلال والعقاب .

حاجات تتعلق بالعادات العملية

- ١ . النظام كالترتيب والنظافة والدقة ووضع الشيء في محله
- ٢ . البناء كالتنظيم والتطوير
- ٣ . المحافظة كهواية جمع الاشياء وتصليحها وتنظيفها وحفظها .
- ٤ . الاكتساب كامتلاك النقود والاشياء .
- ٥ . الاستعادة كاسترداد الاشياء والبخل .
- ٦ . المعرفة كالكشف والقراءة والفضول وحب السؤال .
- ٧ . الاسترخاء كاللعب والتمتع وحب التكنة والضحك .
- ٨ . العرض كإعطاء المعلومات وتوضيحها وشرحها .

والسؤال المهم الذى قد يخطر ببال المعلم عند اطلاعه على الحاجات الانسانية السابقة هو : كم من هذه الحاجات متوفر للفرد - المعلم والتلميذ - فى التربية العربية ؟ وهل نحن قادرون على انتاج أجيال مبدعة معطاءة من خلال تحقيق الحاجات الانسانية المختلفة المتمثلة فى تسلسل ماسلو مثلاً ؟ وماذا حدث لبيتنا العربية لتصبح عاجزة عن انتاج علماء اكفاء (أو الاحتفاظ بهم) كما كانت أيام الراشدين والأمويين والعباسيين والاندلسيين ؟ إن الاجابة على هذه الأسئلة وغيرها محيرة ومحنة وخطيرة .! وكل ما ننصح به المعلم رائد التربية العربية وجنديها المجهول هو التحلى بالصبر وحب الخير والاخاء ومحاولة تخطى مصالحه الشخصية للمساهمة فى تذليل الصعوبات لدى تلاميذه على صعيد المدرسة والمحلة الاجتماعية ، وتحفيزهم من خلال الاستجابة لحاجاتهم وحرمانهم .

ج - حافظان أساسيان للتعليم المدرسى

يتبين من استعراضنا الموجز لأنواع الحوافز وتصنيفاتها بأن أهمها للتعليم المدرسى وأكثرها تشجيعاً وإثارة وإغناءً له اثنان هما : الحافز الاجتماعى وحافز التحصيل . وسنقوم فيما يلى بتوضيح ماهية كل منهما ودورها فى التعلم ثم كيفية تنميتها لدى أفراد التلاميذ .

١ - الحافز الاجتماعى - ماهيته ومؤثراته وتنميته لدى التلاميذ

الانسان كائن اجتماعى بطبعه ، خلقه الله ليكون مع الأفراد حوله محيطاً أنيساً ومجتمعاً يتعرف من خلاله على نفسه ويساعده على البقاء وسد حاجاته المادية والنفسية . والمدرسة وغرفها الصفية هى فى الحقيقة مجتمعات مصغرة تجسد المحيط الخارجى بكل خصائصه وعوامله المادية والبشرية ، وخاصة ما يتعلق منها بالجوانب الاجتماعية . وفى الفقرة التالية ، سنتعرف على ماهية الحافز الاجتماعى **Social Motive** ودوره فى تعلم التلاميذ ، ثم مؤثراته المختلفة وكيفية تنميته لديهم ، حيث تظهر هذه النقاط متسلسلة كما يلى :

- الحافز الاجتماعى - ماهيته ودوره فى التحصيل .
- جو الغرفة الصفية وأثره على الحافز الاجتماعى .
- المعلم - شخصيته وأساليب تفاعله وأثرها على الحافز الاجتماعى .

■ تنمية الحافز الاجتماعي لدى التلاميذ .

■ الحافز الاجتماعي - ماهيته ودوره في التحصيل :

الحافز الاجتماعي هو مجموع الأحاسيس والانطباعات والسلوك التي يبدىها الفرد وتشير الى حاجته للانتماء للآخرين والاستئناس بوجودهم والانتاج من خلال التعاون والتعامل معهم .

والتربية المدرسية بالإضافة لكونها عملية فكرية ، هي عملية اجتماعية يتم خلالها تفاعل المعلم والتلاميذ وتأثير كل منهم على الآخر ادراكياً وقيماً وسلوكياً . وإذا لم يتوفر للأفراد المشتركين في انتاج هذه العملية الاجتماعية شعور بالانتماء والاستئناس والحاجة المتبادلة لبعضهم الآخر (أى اذا لم يتوفر الحافز الاجتماعي) ، فانه غالباً سوف لا يكون هناك عملية تربوية مؤثرة ولا تعلم مفيد متكامل بالمعنى الذي نتحدث عنه في التربية الحديثة .

ويؤثر على الحوافز الاجتماعية للتلاميذ في البيئة المدرسية عاملان رئيسيان هما جو الغرفة الصفية ثم المعلم بما يتمتع به من شخصية وأساليب تفاعل اجتماعي . وفيما يلي كلمة توضيحية لكل منهما .

■ جو الغرفة الصفية وأثره على الحافز الاجتماعي :

جو الغرفة الصفية هو عبارة عن تركيب اجتماعي متفاعل تنتقل من خلاله المعلومات عبر قنوات اتصال خاصة يحكم طبيعتها وقوتها عوامل مثل : خلفية الاقران العرقية والاجتماعية والاقتصادية وادوارهم الصفية وعلاقات بعضهم ببعض ثم نظام المدرسة وروتينها في التعامل والتربية⁽¹⁾ .

وقد يكون التركيب الاجتماعي الصفى ديمقراطياً متعاوناً ، حيث تسود علاقات الاقران مظاهر اللفة والصداقة والاهتمام المتبادل ، فتبلغ عندئذ حوافزهم الاجتماعية أوجهاً ، مما قد ينتج عنه تعلم غنى ومؤثر . أو قد يكون ديكتاتورياً متسلطاً يمارس خلاله نفر من الاقران نوازعهم المتطرفة في القيادة والتحكم ، محاولين الضغط على من يتدناهم من زملائهم للاذعان لمطالبهم والتمشى حسب رغباتهم ، فيسود جو الفصل حينئذ الشعور بالخوف

(1) White, M. Social Motivation in the classroom. In, Ball (ed.), 1977, pp. 147-172. Motivation in Education New York : Academic press.

والنفور والمقاومة ، وتتصارع فيه مراكز القوى المتناحرة ، مؤدياً كل هذا الى ضعف الحوافز الاجتماعية عموماً وتقليل فرص التفاعل البناء خلال عمليتي التعلم والتعليم

■ المعلم - شخصيته وأساليب تفاعله وأثرها على الحافز الاجتماعي :

أشارت كثير من الدراسات التربوية والنفسية^(١) الى أن المعلم الذى يتمتع بالدفع والمرونة والتسامح والاهتمام بمصالح تلاميذه ، الصابر العطوف عليهم يحفز فيهم غالباً هذه الصفات ويشجع الرغبة على استعمالها عند تعاملهم اليومي مع اقرانهم ومعلميهم وأسرهم . وأضافت دراسات أخرى أيضاً ، بأن أسلوب المعلم غير المباشر فى تفاعله مع تلاميذه وتوجيهه لهم يعتبر من العوامل الهامة المحفزة اجتماعياً وإدراكياً فى الغرف الصفية . وعلى عكس ما سبق ، فان المعلم المتجهّم الناقد والعصاوى فى طبعه ، غير المهتم برغبات ومصالح تلاميذه ، والسلطوى المباشر فى تفاعله معهم يثير فى نفوس التلاميذ الشعور بالنفور والمقاومة ، ويزيد من فرص حدوث المشاكل الصفية ، حيث من الممكن أن يقود كل هذا الى تنمية ميول سلبية نحوه ، وتجاه التعلم بشكل عام .

■ تنمية الحافز الاجتماعى لدى التلاميذ :

يستطيع المعلم تنمية الحافز الاجتماعى أو تحفيز التلاميذ اجتماعياً بمراعاته لما يلى^(٢) :

- أن يتصف بالدفع والمرونة والأسلوب غير المباشر والاهتمام بمصالح التلاميذ ، حيث تشجع هذه الصفات بوجه عام التلاميذ اجتماعياً وتحصيلياً .
- أن يلعب الدور الاجتماعى المناسب لنوع التلاميذ الذين يتعامل معهم . كأن يكون نموذجاً لقائد عادل لىّن الأسلوب والمعاملة ، أو سلطوياً لأولئك القلة من التلاميذ الذين يتميزون بالاذعان والتبعية للآخرين والعمل من خلال أوامرهم وتوجيهاتهم المباشرة .
- أن يساعد أفراد التلاميذ على تحديد أهدافهم الشخصية وتخطيط أنشطة تنفيذية لها تقوم على استغلال طاقاتهم الذاتية والجماعية المشتركة لزملائهم . لا يشجع هذا العمل فقط التحصيل الفردى للتلاميذ ، بل يحفز كلاً منهم أن يرى نفسه كعضو هام فى مجموعته ، شاعراً بأن هذه العضوية ضرورية لهم جميعاً لما تعود عليهم من نفع متبادل وتكامل تحصيلى

(1) Hamachek, D. Motivation in Teaching and Learning Washington, D.C. NEA, 1973, pp. 9-15.

(2) White, 1977, pp. 164-167.

ونفسى واجتماعى .
- أن يشجع بين أفراد التلاميذ القبول الاجتماعى لبعضهم البعض ، موفراً لهم جواً من التفاعل المفتوح القائم على التعاون المثمر والاهتمام والاحترام المتبادل ، البعيد عن المشاحنات والنزاعات الفردية بوجه عام .

* * *

٢ - حافز التحصيل - ماهيته وأصوله وتطويرة لدى التلاميذ

■ ماهية حافز التحصيل :

حافز التحصيل **Achievement Motive** ، أو الحاجة للتحصيل كما يطلق عليه البعض **Need For Achievement, n-Ach** هو صفة شخصية تتكون من مزيج من الاحساس والتخطيط والمثابرة والسلوك العملى ، يتميز بها الفرد المكافح للحصول على مستوى عالٍ من الكمال الذاتى ^(١) .

ولا يمثل حافز التحصيل نهاية بحد ذاته ، بل ميلاً أصيلاً وقوة محرّكة دائمة نحو تحقيق الكمال ورضاء الذات . ولا يركز الفرد الذى يتصف بهذا النوع من الحوافز على الماضى أو المستقبل بقدرما يهتم بالحاضر ، جاعلاً من خبراته وسيلة أساسية لتحقيق النتائج المرجوة والتغير المطلوب فى حياته النفسية والمادية . وعليه ، نرى المتعلم الذى يمتلك حافز التحصيل لا يتوقف عن العطاء والعمل عند اتمامه لمهمة معينة ، ولا يُبطئ كذلك فى تقدّمه انتظاراً لمديح أو مكافأة خارجية ، بل يتحول تلقائياً إلى مهمة أخرى قد تختلف فى طبيعتها عن الأخرى ، ولكنها تعتبر لديه عاملاً آخر هاماً لتحقيق رضاء النفس وذاته الكاملة ونجاحه الحياتى .

فتلميذ المدرسة الفقير مثلاً يكافح خلال تعليمه للنجاح والحصول على تقادير فذة فى مستواها ، لا ليعترف بذلك الناس حوله ، بل لسعادة ذاتية يحققها ، وكالاً فى عمل يعتقد بقيمته لديه . ونجده اذا كبا مرة لظروف عامة أو خاصة ، فانه لا يتوقف أو يخيب أمله ، بل قد نراه جاداً فى كشف هذه الظروف وتحديد هويتها ، ثم تعلم درس ناجع منها للاستفادة منه فى تحقيق مهام مقبلة . وقد وجدنا بأن بعض الأفراد الذين يتوفر لديهم حافز التحصيل يتميزون حياتياً بسلسلة متصلة من الانجازات الفذة التى تنقلهم باطراد من مرحلة متقدمة الى أخرى ، ومن تطور ذاتى الى آخر أكثر كمالاً وكفاية ورضاء نفسياً .

(1) Vidler, D. Achievement Motivation. In, Ball, S. Motivation In Education. New York : Academic Press, 1977, pp. 67-68.

ولزيد من التوضيح لمفهوم حافز التحصيل ، سنتناول بالمناقشة ثلاث نقاط تبدو كما يلي :

- مؤثرات حافز التحصيل .
- خصائص المتحفزين تحصيلياً .
- تنمية حافز التحصيل لدى التلاميذ .

■ مؤثرات حافز التحصيل :

ينمو حافز التحصيل لدى التلاميذ نتيجة عدة عوامل يجبرونها أثناء نشأتهم ، حيث تحدّد خصائص شخصيتهم لدرجة كبيرة كالقيم العليا المتعارف عليها في المجتمع ، ودور الفرد في المجتمع والنظام التربوي السائد ، ونظام تعامل الأقران وتفاعلهم ثم أساليب تربية الأسرة^(١) .

- ثقافة المجتمع وقيمه العليا :

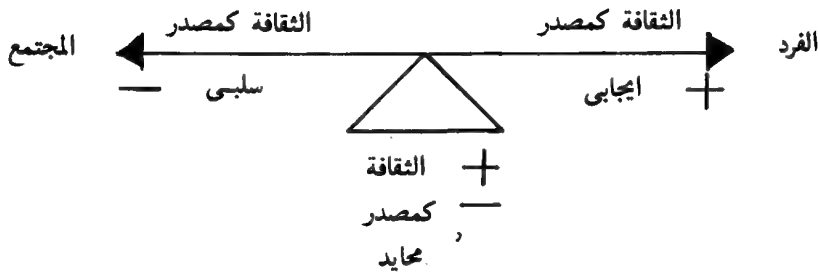
يتعارف أفراد المجتمع فيما بينهم على عدد من القيم العليا والعادات التي تمثل خصائص وصفات مستحبة ، يجب أن يتحلّى بها ناشئة المجتمع ويعملون على نبيلها . يطلق في العادة على مجموع هذه القيم والعادات العامة بالعموميات الثقافية . وكلما زادت نسبة هذه العموميات بالمقارنة بالعناصر الثقافية الأخرى (الخصوصيات والمتغيرات أو البدائل الثقافية) ، كلما مالت ثقافة المجتمع الى المركزية ، وبالتالي الى زيادة وقوة متطلباته من أفراد بالامتثال والخضوع لقوانينه وأعرافه العامة مما ينتج عن هذا تحلّى الأفراد في معظم الأحيان عن رغباتهم وطموحاتهم الشخصية لفرض التناغم مع تطلعات الجماعة والاندماج في حياتها . ويفنى عن القول في مثل هذه الأحوال ، بأن حوافز التحصيل لدى الأفراد تميل الى التدنى أو الانخفاض والضعف بدرجة ملحوظة .

ويرجع السبب في تدنى أو ضعف حافز التحصيل لدى الأفراد بالاضافة لمركزية الثقافة وكثرة عمومياتها ، الى نوع القيم العليا السائدة في المجتمع نفسه . فبينما يمثل التحصيل العلمي الغد في بعض المجتمعات مثلاً قيمة عليا يكافح الأفراد للتميّز بها ، يجسّد الولاء للدولة ، أو التمثيل بأمر الدين نوعاً آخر من القيم التي تركّز عليها بعض الأمم ، وتحفز أفرادها بأساليب ايجابية أو سلبية متنوعة لنيلها (أو التظاهر بها) .

(1) Jung, J. Understanding Human Motivation : Acognitive Approach. New York : Macmillan Publishing Co., Inc. 1978, pp. 149-152, and Vidler, 1977, pp. 70-71.

والشيء الهام الذي تجب ملاحظته هنا هو : كلما اتصفت القيم الثقافية بالمرونة واستجابات لا كبر قدر ممكن من حاجات الأفراد وطموحاتهم ومستلزمات غوهم الشخصي ، كلما امكنها توفير بيئة غنية محفزة يكافح الأخيرون على اختلاف احوالهم وقدراتهم من خلالها للوصول الى غايات هامة لحياتهم وتحقيق ذاتهم . اما اذا غلبت على القيم العليا الجماعية وتحقيق ما يسمى بالمصلحة العامة ، متجاهلة أهمية التحصيل الفردي بوجه عام ، ورغبات الأفراد ومتطلبات غوهم بشكل خاص ، فلا تتوقف القيم الثقافية حينئذ عند كونها غير محفزة ، بل تجسّد قوة سلبية تؤدي الى تشييط عزائم الكثيرين ، ممثلة لديهم المصدر الرئيسي للتذمر والتكاسل وعدم الهادفة .

ويمكن لنا توضيح العلاقة بين الثقافة وقيمها وعناصرها وحافز التحصيل الفردي بالرسم التالي :



شكل ١ - ٢ : الثقافة كمصدر ايجابي ومحايد وسلبي لحافز التحصيل .

(يشكل مجموع الأفراد الذين يعيشون في أية بيئة محلية ما يسمى بالمجتمع . فاذا استجابت الثقافة للأفراد وآمالهم ، فانه يؤدي بها للاستجابة بشكل غير مباشر للمجتمع الواسع بمختلف عناصره وتركيباته ، دون اذابة هؤلاء أو ضياع نفع غير قليل منهم في بوتقة الجماعية . وعليه ، فان الثقافة وقيمها تنصف بالايجابية عند استجابتها لنمو الأفراد وطموحاتهم ، وتتميز كمصدر سلبي بتجاهلها لهذه الطموحات . أما عند محاولتها التوفيق بين اهتمامات الأفراد والمجتمع ، فانها تجسّد حينئذ مصدراً تحفيزياً محايداً لدى نسبة معتدلة من أفراد المجتمع . وتجدر الإشارة الى ان نسبة أفراد المجتمع الذين تخنمهم الثقافة الجماعية بشكل غير مباشر كحافز تحصيلي تقل كلما اتجهنا على المدى من الجانب الأيمن الى الأيسر - نحو المجتمع) .

- دور الفرد المتعارف عليه في المجتمع :

يلعب كل فرد في المجتمع دوراً محدداً يتلاءم مع امكاناته الفردية ، وأهدافه الخاصة وما يتوقعه منه بشكل عام المجتمع الواسع حوله . فهناك على سبيل المثال دور الأب والابن . والزوج والزوجة والمنتج الزراعى والصناعى والتجارى ، ودور القائد العسكرى والسياسى والجندى والمواطن ، ودور الطالب والعالم والمصلح . والجدير بالذكر ان كل فرد منا يقوم بمزيج من هذه الأدوار فى آن واحد . فقد يكون على سبيل المثال زوجاً وأباً وعاملاً أو مصلحاً ، أو قائداً ، أو قد يكون زوجاً وأباً وابناً وطالبا . وأن التوفيق بين متطلبات هذه الأدوار ليشكل أهم مؤشر لنجاحه تحصيليا واجتماعيا . وحتى يتم للأفراد هذا التوفيق والنجاح ، يجب فى الوقت نفسه كشرط أساسى توفر استقرار البيئة المحلية واتصافها بالمرونة وعدم الاملاء (املاء شروط مسبقة ومقيدة) ، حتى يتسنى لهم التحرك بسهولة للقيام بمهامهم على خير وجه وتحصيل ما يريدون من أهداف وأمال ذاتية . بمعنى حتى يتسنى لهم لعب الأدوار الاجتماعية التى اختاروها لأنفسهم بدرجة عالية من الكمال والقناعة والرضاء الذاتى .

والأسئلة الهامة التى تطرح نفسها بهذه المناسبة هى :

- لأية درجة تتصف بيئتنا الاجتماعية المحلية بالمرونة وعدم الاملاء ؟
- ولأية درجة يشعر الفرد خلالها بحرية ذاتية فى اختيار الأدوار التى تناسب طاقاته وأماله ؟
- ولأية درجة تشجع بيئتنا المحلية أفرادها للقيام بأدوارهم حتى تلك التى اختارتها لهم أو أملت عليها ؟

اننا نرى أن ببطء تقدمنا الحضارى والعلمى والثقافى بوجه عام يرجع الى افتقار أفرادنا للحوافز التحصيلية ، وأن أسباب هذا الافتقار وعدم الهادفية تعود فى مجملها الى ما يميز بيئتنا المحلية من قوانين وممارسات وخصائص يجب تطويرها أو اعادة النظر فيها .

- النظام التربوى السائد :

يمثل النظام التربوى الرسمى بمؤسساته وممارساته مصدراً هاماً فى تكوين شخصية الأفراد وبلورة حدودها العامة ، وكلما كان هذا النظام متقدماً غير تقليدى يراعى إنسانيا ونفسيا وتربويا حاجات المتعلمين واهتماماتهم ، كلما أصبح مؤهلاً للقيام بدور إيجابى فى نمائهم وتحقيق ذواتهم الفردية عن طريق امتلاك كل منهم لحافز تحصيلى يتفق مع خصائصه ونوع قدراته . أما اذا كان هذا النظام التربوى - تقليدياً جماعياً ، فانه - والحالة هذه -

يشجع على الروتين وكبت الحوافز الفردية على اختلاف انواعها بما في ذلك حوافز التحصيل .

- نظام تفاعل الأقران :

ان نوع الأقران الذين يتعامل معهم الفرد في حياته اليومية ليؤثر بدرجة واضحة على خلقه العام ونظام دوافعه النفسية . فاذا صادف ان تفاعل مع مجموعة من الأقران تتميز على سبيل المثال بعدم الهادفية ، أو بالهادفية السلبية - غير الاجتماعية والتحصيلية ، فان الفرد في أغلب الأحوال - يميل الى التكيف معها واكتساب خصائصها . أما في حالة انصاف الأقران بمزايا ايجابية عالية وحوافز تحصيلية غنية ، فان الفرد يميل الى التأثير بهم وانتقاء حافز تحصيلي ينسجم مع رغباته وطاقاته بادئا من خلال تفاعله اليومي معهم ببلورته وترجمته بشكل انجازات فردية فذة والى واقع محسوس .

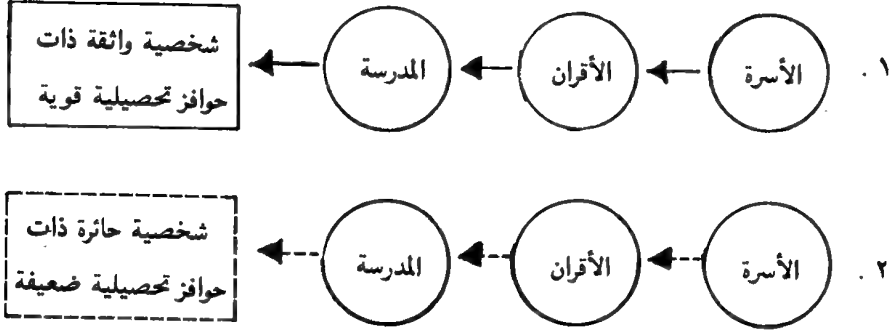
- أساليب تربية الأسرة :

تختلف أساليب التربية من أسرة إلى أخرى في المجتمع الواحد . وعلى العموم ، اذا تميزت ممارسات التربية الأسرية بالاملاء وتقييد الحرية الفردية والعقاب وتعدد الاحكام والأوامر والنواهي ، كلها أدى ذلك الى تنمية روح الاعتمادية على الغير والتشكك في القدرة الفردية على العطاء والابداع ، وضعف حوافز التحصيل ، بحيث يصبح الفرد معها اداة ميكانيكية تعمل من خلال قوانين الأسرة وأوامرها ونواهيها دون فرصة كبيرة للتفكير المنطقي المستقل أو تحقيق الذات الفردية . وعلى العكس ، اذا انصفت الأسرة بالمرونة والسماح لأفرادها بصنع القرارات الشخصية التي تناسب آمال وكفايات كل منهم ، فانها تعودهم بهذا على الاستقلال والثقة بالنفس والقدرة على التحصيل والرغبة فيه ⁽¹⁾ .

وكما أكدنا بالتو كذلك ، فان نمو شخصية الفرد لا يقتصر على الأسرة فحسب ، بل ينافسها في هذا البيئة الخارجية كالأقران والمدرسة . واذا توافقت الحوافز التي تنميها الأسرة في أطفالها مع تلك التي يتعرضون لها خلال تفاعلهم في المدرسة ومع الأقران ، فان دور كل منها بهذا يعزز الآخر ، منميا في الفرد نفس الحوافز والقيم . واذا حدث العكس - أى حفز كل منها قيمة مختلفة عن الأخرى ، فان شخصية الفرد قد تعثر بها الحيرة وعدم القدرة على التركيز والاختيار السليم ، فيعيش نتيجة هذا منقسم الاهواء لا يعي ما يريد ولا يعرف بالضبط ما يقدر عمله . وكلما ابتعدت الهوة بين هذه العوامل التربوية الثلاثة -

(1) Jung, 1978, pp. 150-151.

(الأسرة والأقران والمدرسة) ، كلها نتج لدينا أفراد مفتقدوا الحوافز التحصيلية أو ضعيفة ، وهذا بالفعل ما يجري في بيئتنا التربوية المحلية .
يظهر دور كل من الأسرة والأقران والمدرسة في تطوير شخصية الفرد ونمو حوافزه التحصيلية كما يلي :



- ١ . الأسرة والأقران والمدرسة يحفز كل منهم في الفرد مفهوما أو صفة أو قيمة مشتركة واحدة .
- ٢ . الأسرة والأقران والمدرسة يحفز كل منهم في الفرد مفهوما أو صفة أو قيمة تختلف كليا أو جزئيا عن الأخرى .

شكل ١ - ٣ : دور الأسرة والأقران والمدرسة في تطوير الشخصية وحوافزها التحصيلية .

■ خصائص المتحفزين تحصيلياً :

- لقد وُجِدَ بأن المتحفزين تحصيلياً يَتميّزون في العادة بالخصائص التالية^(١) :
- يشقون بأنفسهم وقدراتهم الذاتية على الابتكار والانجاز .
 - يتمتعون بدرجة عالية من الاعتبار الذاتي واحترام النفس .
 - يتميزون بالاصرار والمثابرة . فلا يبعث الفشل في أنفسهم شعوراً بالانسحاب أو خيبة الأمل ، بل يحاولون دائماً التعلم والاستفادة من خبراتهم في مناسبات قادمة .
 - يتصفون بالاعتدال في تبنيهم للمخاطرة . فهم يوازنون عادة قدراتهم بعناية ويعدون خططهم بدرجة عالية من الدقة والموضوعية ثم يبدأون التنفيذ بتوقع محدود من الفشل أو سوء النتائج .

(1) Hamachek, D., 1973, pp. 15-21. Jung, 1978, pp. 142-163; and, Wladkowski, R. Motivation. Washington, D.C. : NEA, 1977, pp. 10-13.

- يعرفون كيف يستخدمون بيئتهم ويسخرونها كاملا لتحقيق أهدافهم .
- يتركز همهم على تحقيق نتائج عالية النوعية لتحصيلهم وانجازهم ، ولا ينتظرون عادة مديح أو مكافأة الآخرين اثناء قيامهم بهذا التحصيل . ان الهدف المباشر لتحصيلهم لا يتمثل في رضا المجتمع أو مكافأته لهم ، بل في رضائهم النفسى وتحقيق ذاتيتهم الكاملة .

■ تنمية حافز التحصيل لدى التلاميذ :

تستلزم تنمية حافز التحصيل^(١) لدى التلاميذ احداث تغير في سلوكهم العام كتحويلهم مثلا من طبيعتهم غير الهادفة والحاملة المترددة الى أخرى مستقرة واثقة تتميز بالتخطيط والمبادأة والحيوية والمغامرة الواعية . وحتى يتحقق للتلاميذ هذا التغير وامتلاكهم بالتالى لحافز التحصيل ، يتوجب على المعلم اتباع خطوات تطبيقية نلخصها بما يلى :

- تركيز انتباه التلاميذ على الحاضر بكل حوادثه ومعطياته . يتم للمعلم جذب انتباه التلاميذ وتركيزه على الحاضر بتقديمه لهم عددا من زملائهم فى المدرسة الذين يمتازون بخصائص شخصية محببة ، من ضمنها حافز التحصيل . وليس ضروريا أن يكون هؤلاء المتطوعون بنفس مستوى التلاميذ ، بل من المفضل ان ينتخبوا من مستويات متعددة وخلفيات اجتماعية واقتصادية متنوعة حتى يتسنى للتلاميذ الذين يجرى تنمية حافز التحصيل لديهم مراجعة قدراتهم ورغباتهم والاختيار من خلال ما يسمعون ويشاهدون ما يناسب كلا منهم وما يودون كأفراد تحصيله أو اضافته لشخصياتهم .

وقد يعمد المعلم لاثارة انتباه التلاميذ وتركيزهم على الحاجة للتحصيل الى عرض عدد من المشاكل الحياتية العامة أو الخاصة أو الحوادث البارزة ليقوم أفراد التلاميذ بمعالجتها من خلال الأفلام والنقاش والمشاريع والقراءات المتخصصة . ويجب ألا يُكره المعلم فى هذه الحالة أفراد التلاميذ على مناقشة أو تبني مشكلة أو حادثة ، بل يفسح المجال للاختيار الفردى الحر للمساعدة على تحديد رغبات التلاميذ والتعرف على حاجاتهم الذاتية للتحصيل .

- تزويد التلاميذ بخبرات مفيدة ومكثفة تتعلق بحوافز تحصيلهم . يتطور لدى التلاميذ نتيجة تعرضهم لعدد من الحوادث والنماذج التحصيلية وعى مبدئى بخصوص حوافزهم التحصيلية الفردية . وعندما يشعر المعلم بتوفر هذا الوعى لدى التلاميذ من خلال حديثهم

(1) Alscluter, A. and Associates. Teaching Achievement Motivation : theory & Practice in Psychological Education. Middle town, conn. : Education Ventures, Inc. 1970, pp. 129-155.

الصفى عما يريدون أو يهدفون فى حياتهم ، يمكنه حينئذ تقديم خبرات مباشرة لهم يعيشون من خلالها نوع التحصيل الذى يهدفه كل منهم ليتذوقوا بهذا طعم المخاطرة والخوف والقلق والصبر والانتظار والقناعة أو الارتياح النفسى ، ويمارسوا الأهداف وتخطيط المواقف العملية المناسبة لتنفيذ هذه الأهداف ثم تقييم نوعية النتائج المحصلة على أساس معايير واقعية وموضوعية . فالتلميذ الذى اختار لنفسه ان يكون شاعرا أو كاتب قصة أو كباويا أو مهندسا مدنيا أو زراعيا ، أو معلما أو لاعب كرة ، يجب على المعلم - والحالة هذه - أن يوفر له الخبرة المناسبة والمكثفة لتساعده على تكوين احساس أصيل وحقيقى خاص بالمهنة أو التحصيل الذى يتمناه .

وقد يخطر ببال المعلم نفسه التساؤل التالى : كيف يتسنى لى بما لدى من مسؤوليات تربوية وحياتية تنفيذ كل هذا ...؟ للإجابة على هذا التساؤل نوصى المعلم بما يلى :

■ أن يأخذ حالة واحدة أو عددا محدودا منها فى كل مرة ويبدأ بمعالجتها وتنمية حافز التحصيل لديها .

■ أن يستعين بالمعلمين الآخرين فى مدرسته كل حسب اختصاصه فى تنمية حوافز التحصيل وتطورها لدى التلاميذ .

فإذا اختار التلميذ ان يكون شاعرا على سبيل المثال ، عندئذ يمكن للمعلم تزويده بإرشادات عامة تتعلق بالأوزان ونظم الشعر ، ثم تكليفه بكتابة قصيدة من عنده ، ولما يتم للتلميذ هذا ، يوجهه الى معلم اللغة ليناقدش معه نوعية انجازه وما يمكن عمله للانتقال بتحصيله الى درجة أو مستوى أعلى .

■ أن يستعين المعلم بالمؤسسات الرسمية والخبراء خارج المدرسة ما أمكنه الى ذلك سبيلا من خلال تعاون كل من البيت والادارة المدرسية بطبيعة الحال .

- تفهم أفراد التلاميذ لحوافزهم التحصيلية :

عندما يخبر التلاميذ نوع التحصيل الذى يريدونه خلال الخطوة السابقة ، يصبح مناسبا مناقشتهم بما يشعرون نحو هذا التحصيل والعوامل الهامة التى تدخلت فى عمليات تخطيطه وتنفيذه سلبيا وإيجابيا ، ثم اقتراح الآراء والحلول المساعدة على التصحيح ودفع تحصيلهم الى درجة أعلى من الكمال أو النوعية .

- ربط حوافز التحصيل بمظاهر حياة التلاميذ الخاصة :

ما لم يكن التعلم (أى تعلم) مرتبطا بحياة التلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم ، فانه يصبح لديهم مهمة عابرة يقومون بها ثم يعمدون الى نساياتها واهمال مضمونها . وبالمقابل

عندما يشعر التلاميذ بأن نمو حافز التحصيل لديهم يساعد على النجاح في حياتهم العملية ويزيد ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم ويقوى من شخصيتهم بوجه عام ، يميلون عندها الى بذل محاولات جادة لتبنيّه وتطويره لديهم وجعله صفة مميزة لشخصياتهم .

- مساعدة التلاميذ على مقارنة حاضر شخصياتهم بمستقبلهم :

يساعد المعلم أفراد التلاميذ في هذه المرحلة على التعرف على جوانب شخصياتهم وما يتميزون به من خصائص وصفات ، ثم حثهم على اقتراح بدائل أفضل لها تروق لهم ويتمنون تحصيلها . يوجههم بعدئذ الى اقتراح أنجع السبل لدمج خصائص شخصياتهم الحاضرة بتلك المثالية المرغوبة في قالب واحد ينتج عنه شخصيتهم المحسنة . ان احدى الاجراءات التى يمكن للمعلم استعمالها خلال هذه المرحلة هى سؤاله أفراد التلاميذ بتسمية أفضل فرد أو شخصية حقيقية يعجبون بها عادة ويتمنون تعمص دورها ، ثم تسمية فرد آخر لا ترغبه نفوسهم ولا تعجبهم خصائصه . يسأل أفراد التلاميذ بعدئذ أن يعين كل منهم مكانته بالنسبة للشخصية الأولى المحببة والأخرى غير المقبولة . يناقش المعلم مع تلاميذه عند اتمام العمليات السابقة المزايا التى جذبت انتباه واعجاب كل منهم فى الفرد المثالى الذى قاموا بتسميته ، ثم بأفضل الطرق التى يمكنهم اتباعها لاكتساب تلك الخصائص المميزة .

- تحقق التلاميذ من عدم تناقض حوافزهم التحصيلية الجديدة مع قيمهم وممارساتهم الثقافية :

ان حافز التحصيل بما يلزمه من كفاح أفراد التلاميذ نحو تحقيق ذواتهم الكاملة ، وما ينتج عنه من شعور بالاستقلال والاعتماد على النفس والمبادرة ، قد لا ينسجم دائما مع القيم المحلية لمجتمع التلاميذ سواء كان هذا فى المدرسة أو خارجها . فاذا تمثل حافز التحصيل لدى احد التلاميذ على سبيل المثال فى انشاء مشروع اقتصادى مستقل يستطيع من خلاله ترجمة طاقاته الفردية الى عمل فريد ناجح ، وكانت فى نفس الوقت ثقافة المجتمع الذى ينتمى اليه التلميذ تعطى أهمية كبيرة لمركزية الأسرة والملكية الجماعية المشتركة ، فان حافز التحصيل الاقتصادى يتعارض والحالة هذه مع قيم التلميذ واعراف مجتمعه . ما يمكن عمله للتغلب على مثل هذا الموقف هو عرض المعلم لعدد متنوع من القيم الاجتماعية بواسطة الافلام والقصص والاستطلاعات ثم مناقشة التلاميذ لها لمساعدتهم فى اتخاذ قرار حاسم بخصوص مدى مناسبتها وواقعيتها . يتمكن التلاميذ نتيجة هذه العملية من جلاء قيمهم الذاتية وغربلتها أو تعديلها بما يتفق مع متطلبات الحياة الحديثة وشروط

النجاح فيها والقيم العامة الممارسة في مجتمعهم وذلك بقليل من التعارض أو التناقض .
- ممارسة التلاميذ لحوافزهم التحصيلية ودمجها ذاتيا :

بعد تحديد أفراد التلاميذ لنوع التحصيل الذى يريده كل منهم وخبرتهم مبدئيا لهذا التحصيل وتفهم نتائجهم على حياتهم ثم التحقق من مناسبتة اجتماعيا وعدم تناقضه كليا مع القيم الثقافية المحلية ، يحين الوقت لممارسة هؤلاء التلاميذ لحوافزهم التحصيلية . يوجه المعلم كل تلميذ الى تصميم مشروع يتعلق بحافزه التحصيلي ثم اقتراح خطط لتنفيذه وترجمته الى واقع محسوس - أى الى تحصيل فذ يحقق من خلاله ذاته الكاملة وقناعاته النفسية . وعندما يتحقق لأفراد التلاميذ هذا الأمر ويتذوقون كنه النجاح والشعور بالرضا النفسى ، فان حوافزهم التحصيلية تستمر لديهم بعد ذلك تلقائيا بصيغة انجازات متسلسلة يجد كل منها طموحا فذاً ورغبة متجددة نحو كمال الذات ورضاها النفسى . يبدأ التلاميذ خلال هذه المرحلة بالاستغناء التدريجي عن توجيه المعلم وإرشاداته ، وتبدو شخصياتهم تدريجيا مستقلة واثقة ومبادرة ، تميزها المثابرة والخطط المدروسة التى تتصف بقليل من المغامرة والمخاطرة .

هذا وقد اقترح مربون آخرون استراتيجية اضافية لتنمية حافز التحصيل لدى التلاميذ نوجزها كما يلى ^(١) :

- ١ . توجيه التلاميذ وتدريبهم على تحليل شخصيتهم وتحديد مواطن القوة والضعف فيها .
 - ٢ . توجيه التلاميذ لاختيار أهداف شخصية واقعية تنسجم مع قدراتهم الذاتية ومتطلبات المواقف الحياتية التى يعيشونها .
 - ٣ . توجيه التلاميذ لاختيار أنشطة وسلوك عملية يمكن تنفيذها والقيام بها مباشرة لتحقيق الأهداف الشخصية الجديدة .
 - ٤ . توجيه التلاميذ لتقييم فعالية النتائج بتعرفهم على مدى ملاءمة الأنشطة العملية للأهداف الشخصية ودرجة تحقيقها لها .
- ان تعويد التلاميذ على هذا التسلسل السلوكى العملى خلال حياتهم المدرسية ينمى لديهم الشعور بالقناعة والثقة والطموح ، كما يقوى لديهم حافز التحصيل والحاجة المستمرة اليه .

(1) Decharms. and Others, Enhancing Motivation New York : Irvington Publishers, Inc, 1976.

د - مؤثرات التحفيز والحوافز الانسانية

ان العوامل المؤثرة على التحفيز والحوافز الانسانية كثيرة ومتنوعة ومتداخلة ، ومع هذا فإن مفهوم الذات والأسرة يعتبران دون شك أهم هذه العوامل وأكثرها تأثيراً ، وذلك لعلاقتها المتبادلة وارتباطهما المباشر والدائم في نفس الوقت بحياة التلاميذ وشخصياتهم وسلوكهم .

فالأسرة على سبيل المثال هي الوسيلة الأساسية لتربية افرادها وتهيتهم اجتماعياً وفكرياً ، وتشكيل خصائصهم المتنوعة من شكل وحاجات ودوافع وآمال . وهي أيضاً تعتبر عاملاً رئيسياً في بلورة المفاهيم الذاتية لأبنائها ، هذه المفاهيم التي تمارس بالفعل تأثيراً بالغاً لديهم في احداث عملية التحفيز وتوجيه حوافزهم الانسانية .

وتؤدى البيئة المدرسية كذلك بمعلميها وتلاميذها ونظمها وروتينها ومواصفاتها الشكلية وظيفية هامة في تطوير الحوافز وتوجيهها ، وذلك لتنوع عواملها وانشطتها وخبراتها التعليمية والاجتماعية ، فاما أن تعزز هذه البيئة الحوافز الفردية التي عملت على تنميتها الأسرة ، واما أن تعمل على تعديلها أو تغييرها حسب نظم وأهداف تربوية تتبناها . فالحوافز الفردية للتلاميذ ليست وليدة ساعتها بل هي حصيلة لخليط متنوع من الخبرات الادراكية والاجتماعية والعاطفية التي مروا بها خارج المدرسة وداخلها . وخلال هذه الفترة ، سنقوم بمناقشة موجزة للعوامل اعلاه المؤثرة^(١) ايجاباً أو سلباً على حوافز التلاميذ ، موضحين دور كل من مفهوم الذات والأسرة والبيئة المدرسية والمعلمين والأقران في التحفيز وتكوين الحوافز المتنوعة لدى مختلف التلاميذ .

(1) Jensen, G. the socio psychological structure of the Instructional Group. In henry, N. The dynamics of instructional Group. The 59 th year book of NSSE. Chicago : university of chicago press, 1960, PP. 95- 98, Mcdonald, 1965, pp. 127-153; and sears, P. & Hilgard, E. The Teacher's Role in the Motivation of the learner. In Hilgard, E. (Ed.) Theories of Learning & Instruction. 63rd yearbook of the NSSE. Chicago: university of chicago press, 1964, ,pp. 182-210

١ - مفهوم الذات كعامل مباشر للتحفيز

ان مفهوم الذات ^(١) Self-Concept هو مجموع ما يعتقد الفرد بأنه يملكه في شخصيته ، بما في ذلك المعتقدات والأفكار والميول والمشاعر التي يكتنحها لنفسه .
ومفهوم الذات لا يولد لدى التلاميذ بالفطرة بل بالتعلم . حيث يتعرفون خلال نموهم وتفاعلهم مع والديهم وأقربائهم وأقرانهم ومعلميهم على قيمتهم الذاتية ويتكون لديهم تصورات ومشاعر محددة حول انفسهم تصبح جميعاً ملكهم ويميلون بعناد الى المحافظة عليها واطهارها بصيغة سلوك واعمال سلبية أو ايجابية وذلك حسب سلبية أو ايجابية تصوراتهم لذاتهم ^(٢) .

مادام ان مفهوم الذات شيء يكتسبه التلاميذ بالتعلم ، يصبح ممكناً للمعلم اذن تعليمه وتنميته لدى التلاميذ ، وما عليه في هذه الحالة سوى مراعاة ما يلي :

١ - ادراك ان ما يدرسه للتلاميذ من حيث الكم والنوع والكيف نابع بالدرجة الأولى من شخصيته ومفهومه لذاته اكثر في الواقع من المادة الأكاديمية التي يدرّسها .

٢ - إدراك ان أي شيء يقوله أو يعمل يؤثر تلقائياً وبصورة مباشرة على ميول التلاميذ ومشاعرهم نحو انفسهم .

٣ - ادراك ان تعلم التلاميذ للمادة الأكاديمية يتم من خلال احساساتهم ورؤيتهم الخاصة لها ، لا من خلال حقائقها ومعلوماتها البحتة المقدمة اليهم .

٤ - ادراك ضرورة تعليم المادة الدراسية لا من خلال حقائقها فقط ، بل من خلال تفسيراتها وعلاقاتها بأفراد التلاميذ وحاجاتهم المختلفة وما تعني لهم .

٥ - ادراك ضرورة تأسيس جو من الاحترام والثقة المتبادلة مع التلاميذ ، لا من خلال الكلام الشفوي فقط ، بل بالمشاركة الفعالة والتشجيع العملي المستمر لفكرهم

وانتاجهم .

٦ - ادراك ان ميوله (كمعلم) وعاطفه وسلوكه الدافئ واهتمامه بمصالح التلاميذ تعتبر

كلها ضرورية لتنمية مفهوم الذات ايجابياً لديهم ، وتقوية حوافزهم الفردية وبالتالي زيادة تعلمهم .

(1) Hamachek, 1973, pp.5-9

(2) Sergiovanni, T. & Starratt, R. Emerging patterns of supervision: Human Perspectives. New York : McGraw-Hill Book Co. 1971, pp. 129-130

وتأكيداً للدور الذى يلعبه مفهوم الذات كعامل مؤثر فى تحفيز التلاميذ ، وخاصة فيما يتعلق بنجاحهم أو فشلهم فى التحصيل المدرسى ، فقد وجدت معظم الدراسات بأنه على الرغم من تمتع افراد التلاميذ بمستوى ذكائى معقول ، إلا أن نتائجهم التحصيلية مالت بشكل عام الى الانخفاض بسبب تصورهم السلبى لأنفسهم . ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل اعتقد هؤلاء الأفراد بأن والديهم ومعلميهم لا يتوقعون فى الأساس منهم كثيراً . وبهذا فإن مفهومهم السلبى لذاتهم قد أدى الى اعتبار أو تقدير محدود لذاتهم وقدراتهم منعكساً ذلك على تحصيلهم وطموحهم الشخصى وقوة الحوافز لديهم . ومن ناحية أخرى فقد وجد بأن التلاميذ الذين يشعرون ايجابياً نحو ذاتهم وقدراتهم يتميزون بدرجة عالية من الطموح والتحفيز وبالنجاح المستمر بوجه عام^(١) .

٢ - الأسرة كمصدر أساسى لحوافز التلاميذ

يبدأ الطفل ساعة ولادته بتعلم حاجاته وغرائزه وميوله ويستمر كذلك حتى خروجه من العالم المحسوس . وتتميز الحاجات التى يتعلمها الفرد خلال سنيته الأولى بكونها فطرية بيولوجية يسخرها فى الغالب لأغراض العيش والبقاء كحاجات الطعام والماء والنوم والتنفس . وكلما تقدم عمر الفرد ، تبدأ الحاجات والحوافز عنده بالتنوع والتعدد والتعقيد ، حيث تشكل عندئذ جزءا أساسيا من شخصيته وقوة محركة لسلوكه الاجتماعى والعاطفى والادراكى . والأسرة كما أسلفنا هى المؤسسة الاجتماعية والتربوية الأولى التى تحدد المعالم الأساسية لشخصية ابنائها وتنمى فيهم خصائص وحاجات وعادات ثابتة . فالطفل الذى يربى فى أسرة بدوية مثلا تتميز بشخصيته بمجموعة من المثل والقيم والميول والسلوك والأهداف والحاجات تختلف عنها فى الطفل الذى ينشأ فى البيئة الحضرية - صناعية أو تجارية أو زراعية - فقد يصبح الكرم والنخوة والشجاعة عادات وبواعث يحقق بواسطتها حاجته للقبول الاجتماعى من افراد العشيرة أو القبيلة . وقد يشكل امتلاكه لقطعان كبيرة من الماشية حافزا لاعتراف القبيلة بغناه وقدرته على قيادتها ، أما الزواج فقد يمثل لديه حاجة وهدفا حياتيا فى آن واحد .

والطفل فى الأسرة الحضرية يخبر اساليب تربية وأهداف حياتية وحاجات تختلف عن قرينه فى الأسرة البدوية حيث يصبح العلم والمعرفة لدى افراد هذه الأسرة حافزا أساسيا

(1) Włodkowski, 1977, pp.10-12

يقود الى تحقيق كثير من الأهداف والحاجات الفردية الاجتماعية والاقتصادية والتربوية .
ومن هنا نلاحظ ان الأب في الأسرة الحضرية لكونه في الغالب مثقفا يؤثر ايجابيا في تحريك
رغبة ابنائه لمواصلة دراساتهم الجامعية .

ولو أجرينا احصائية مقارنة للطلبة الذين ينتمون الى أسر بدوية وحضرية في جامعاتنا
العربية لوجدنا بأن عدد الطلبة الحضريين يشكلون الأغلبية الساحقة من مجموع الدارسين
الجامعيين . وبهذا تتمثل الأهداف الشخصية للانسان البدوى في الزواج وانجاب الأولاد
وامتلاك الماشية ونيل منزلة رفيعة اجتماعية وقضائية في قبيلته ، تنحصر لدى الانسان
الحضرى في تحقيق منزلة علمية اكاديمية أو تربوية ، أو اجتماعية عن طريق الوظائف العامة
أو الثروة الصناعية أو الزراعية أو التجارية .

فبالأسرة اذن تؤثر بدرجة كبيرة في بلورة وتحديد الأهداف الشخصية لأفرادها
وعاداتهم اليومية ورغباتهم وحاجاتهم وحوافزهم المختلفة ، وان تعرّف المعلم على هذه
الأهداف والعادات والرغبات يساعده في الاستنتاجات البناءة لمتطلباتها وفي استخدامه
المؤثر لها في انتاج وتوجيه العملية التربوية بوجه عام .

٣ - البيئة المدرسية وتعديل حوافز التلاميذ

تؤدى البيئة المدرسية بأساليبها التربوية ونظمها وروتينها الى تغيير حوافز المتعلمين أو
تعديلها . فالتلميذ البدوى النشأة يميل في الغالب الى تغيير سلوكه وطرق معاملته اليومية
لتلائم مع طبيعة الحياة المدرسية ، وان استمرار تبنيه لهذا السلوك الجديد لسنين مدرسية
طويلة يقوده الى تشكيل عادات ورغبات جديدة وأهداف شخصية قد تختلف كثيرا عن
اقرانه غير المتعلمين في قبيلته ، وبالتالي لم تعد الحوافز التقليدية الممارسة في التربية القبلية
ذات فعالية كبيرة في سلوكه وحياته .

والمدرسة أو المؤسسة التربوية التى تهدف الى تنمية قدرات ادراكية أو اجتماعية معينة
من خلال مناهجها وخبراتها تؤدى دون شك الى تغيير أو تعديل محسوس لرغبات وحوافز
وأهداف متعلميها ، وإتنا نرى في حياتنا اليومية مدارس يركز كل منها على حوافز دون
غيرها كالتحصيل ، أو القيادة الجماعية أو مهارات اكاديمية أو اجتماعية كالقدرة على حل
المشكلات ، وصياغة الأدب والشعر والقدرة الرياضية ، والقدرة الدينية والمهارات
الجسمية . ويحدث لحوافز التلاميذ في كل هذه الحالات أمران اثنان : اما ان تعزز المدرسة

الحوافز الفردية للتلاميذ اذا تناغمت هذه مع طبيعة الأهداف المدرسية ورغباتها ، أو تضطربهم الى اجراء تعديل كلى أو جزئى لحوافزهم وحاجاتهم الشخصية لتنسجم مع متطلبات المدرسة وأهدافها التربوية والاجتماعية . وعليه نشاهد المتخرج من المعهد الدينى - مهما كانت حوافزه وخصائصه السابقة قد اصبح عالما أو موجهها دينيا ، والمتخرج من المعهد الرياضى أو المهنى قد اصبح ماهرا فى اداء مهمة أو حركة محددة ، والمتخرج من المدرسة الأدبية قد اصبح ناظما أو اديبا مميزا .

تستطيع المدرسة فى العادة احداث هذا التغير فى حوافز وشخصية التلاميذ عن طريق تبنيتها لنوع محدد من المناهج الدراسية والخبرات ، وتنظيم خاص لغرفها الصفية واستخدامها لأنواع مناسبة من طرق التعليم والوسائل التعليمية ، وممارستها لنظام وروتين يومية محددين ، وتوظيفها لنوع خاص من المعلمين يتمتع بالقدرات الملائمة لتحقيق اهدافها الموضوعية .

٤ - شخصية المعلم وتوجيه حوافز التلاميذ

يقوم المعلم لكونه موجهاً للعملية التربوية والحياة المدرسية عموماً بدور حساس فى تحفيز تلاميذه للتعلم وتوجيه ميولهم وحاجاتهم . وقد يؤثر المعلم على حوافز التلاميذ من خلال عاملين مهمين : وسائل العقاب والمكافأة التى يتبعها فى تعليمه ، ثم خصائص شخصيته العامة من دقة وإخلاص فى العمل واسلوب تدريسي وعمق فى موضوع التخصص ومظهر شكلى عام .

وإذا أراد المعلم ان تكون وسائل العقاب والمكافأة - معنوية أو مادية - مؤثرة فى تحفيز التلاميذ وتوجيه رغباتهم لصالح عملية التعلم ، فانه يتوجب عليه استعمالها فى الوقت والصيغة المناسبين . فبينما يشجع كل من العقاب والمكافأة فى هذه الحالة التعلم ويؤديان الى زيادته ، يقومان فى نفس الوقت الى تنمية حوافز التلاميذ وتعزيزها ، والعكس صحيح عند استعمالها بشكل غير مناسب لطبائعهم الشخصية ورغباتهم .

أما كون المعلم اجتماعياً دافئ المعاملة مخلصاً ومهماً برغبات تلاميذه ومصالحهم فيؤدى كما اثبتت الدراسات التربوية والنفسية المختلفة^(١) الى تحفيز ايجابى لرغبات وقدرات التلاميذ والى تطوير علاقات مودة وتعاون معهم ، وبين التلاميذ بعضهم البعض .

(1) Sears & Hilgard, 1964, pp. 202-207.

٥ - الأقران وتغيير الحوافز الفردية للتلاميذ

ان الجماعة التى ينتمى التلميذ اليها ويتعامل معها داخل الفصل الدراسى وخارجه تؤثر بدرجة ملموسة على ميوله وحوافزه واهدافه الشخصية . وكثيرا ما نرى هذا التأثير متمثلا فى عادات سلبية أو ايجابية بدأت تميز افراد التلاميذ بالتغاضى عن مؤثرات أسرهم أو معلمهم أو بيئتهم المدرسية . وقد دفعت هذه القوة الخفية التى تتمتع بها الجماعة (الأقران) فى تحفيز الأفراد أو تغيير سلوكهم ، عددا كبيرا من المربين ^(١) الى بحثها وتحديد عواملها المؤثرة .

وقد وجد بهذا الصدد ان مستوى الأقران العلمى والذكائى يؤثران ايجابا أو سلبا على تحفيز التلاميذ ومشاركتهم ورغبتهم فى التعلم بوجه عام . وكلما ارتفع هذا المستوى كلما كان التأثير ايجابيا ومفيدا لطموحاتهم والعكس بالتأكيد صحيح .

أما العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأقران فتلعب هى الأخرى دورا هاما فى تحفيز سلوك محدد لدى اعضاء المجموعة ، فاذا كانت هذه العلاقات ديمقراطية مفتوحة تقوم على الاحترام المتبادل والاعتراف بمكانة واهمية كل عضو فيها ، عندئذ تكون النتائج التحفيزية ايجابية . وبالمقابل اذا ساد هذه العلاقات الاستبداد والتسلط والاحقاد لحقوق أو مكانة بعض افرادها من قبل البعض الآخر ، فإن تأثيرا غير بناء قد يحدث لشخصية التلاميذ بكتبهم أو ابعادهم لحوافز وأهداف شخصية هادفة واستبدالها بأخرى تصنف بالاذعان والتدنى والسلبية .

وعلى هذا ، فإننا نتوقع من المعلم بصفته نموذجا لتلاميذه ومسؤولا تربويا وخلقيا تجاههم ، ان يعمد الى تغيير البناء الاجتماعى والدراسى لمجموعات الأقران فى فصله أو مدرسته بما يستجيب لحاجاتهم وحوافزهم القيمية والتحصيلية ويخدم بشكل ايجابى مصالحهم واهدافهم الفردية .

هـ - الخلاصة :

لقد اهتم الفصل الأول بمعالجة موضوعين رئيسيين : أنواع الحوافز الانسانية وتصنيفاتها ثم مؤثرات تكوينها المختلفة . وبالرغم من تعدد الحوافز الانسانية وتنوع تصنيفاتها إلا أن جلها يمكن ان ينضوى تحت المجموعات الأربع التالية :

(1) Jensen, 1960, pp.95-97

- ١ - حوافز بيولوجية كالجوع والعطش والنوم والألم والأموعة والرغبة الجنسية .
 - ٢ - حوافز عاطفية كالحب والفضول والخوف والغضب والكراهية والحيرة والوفاء .
 - ٣ - حوافز اجتماعية كالانتماء والقبول الاجتماعي والصحة والصداقة والحب .
 - ٤ - حوافز الذات كالثقة بالنفس والتقدير والاعتراف من الغير والكفاية والمعرفة والتحصيل والشهرة والهيبة والأهمية الشخصية والجلال والرتبة المميزة .
- وتنقسم الحوافز الانسانية أعلاه من حيث مصدرها الى نوعين : حوافز ذاتية نابعة من الفرد نفسه وحوافز خارجية نابعة من البيئة المحيطة به .
- وقد قام فريق من علماء النفس والتربية بتبويب الحوافز الانسانية في عدة تصنيفات منها على سبيل المثال :

- ١ - تسلسل ماسلو للحاجات الانسانية
 - ٢ - تسلسل كرونباخ
 - ٣ - قائمة موريه للحاجات الجينية النفسية .
- ولما كان كل من الحافز الاجتماعي وحافز التحصيل مهمين جدا لحياة التلميذ الانسانية ، فقد ركز الفصل على عرض وتوضيح بعض الجوانب التي تهتم كلا منهما .
- والحافز الاجتماعي هو حاجة الفرد في الانتماء والتعامل مع الآخرين ورغبته الذاتية في العمل والانتاج من خلاهم .
- وقد يؤثر في الحافز الاجتماعي وينميه (أو يعيقه) في التعليم المدرسي عدة عوامل منها جو الغرفة الصفية وشخصية المعلم وأساليب تفاعله الانساني .
- ويتوجب من المعلم على كل حال لتنمية الحافز الاجتماعي لدى افراد التلاميذ أن يراعى ما يلي :

- ١ - أن يتصف بالدفء ومرونة الشخصية .
 - ٢ - أن يقوم بالدور الاجتماعي المناسب لنوع التلاميذ الذين يتعامل معهم .
 - ٣ - أن يشجع افراد التلاميذ على تحديد أهدافهم الشخصية ويساعدهم على تخطيط أنشطة لتحقيقها .
 - ٤ - أن يشجع تفاعل التلاميذ وقبولهم لبعضهم البعض .
- أما حافز التحصيل فهو رغبة الفرد المثابرة في الحصول على مستوى عال من الكمال الذاتي من خلال العمل الذي يقوم به .
- ويؤثر في حافز التحصيل وقوه لدى التلاميذ عدة عوامل منها :

- ١ - ثقافة المجتمع وقيمها العليا .
 - ٢ - دور الفرد المتعارف عليه في المجتمع .
 - ٣ - النظام التربوي السائد .
 - ٤ - نظام تفاعل الأقران .
 - ٥ - أساليب تربية الأسرة .
- ويتميز المتحفزون تحصيليا في العادة بخصائص منها : الثقة بالنفس والقدرة على الابتكار واحترام الذات والمثابرة والاستخدام البناء والفعال للبيئة والتركيز على النوع دون الكم ثم الاعتدال في تبني المخاطرة أو المغامرة .
- ويستطيع المعلم تنمية حافز التحصيل لدى التلاميذ بعدة استراتيجيات منها :
- ١ - تركيز انتباههم على الحاضر بحوادثه ومعانيه .
 - ٢ - تزويدهم بخبرات مفيدة ومكثفة تتعلق بحوافز تحصيلهم .
 - ٣ - ادراكهم لنوع الحوافز التحصيلية لدى كل منهم .
 - ٤ - ربط حوافزهم التحصيلية بمظاهر حياتهم الخاصة .
 - ٥ - مساعدتهم على مقارنة حاضريهم بمستقبلهم .
 - ٦ - مساعدتهم للتأكد من عدم مناقضة اهدافهم الشخصية لبعضها البعض .
 - ٧ - توفير فرص غنية لهم لممارسة حوافزهم التحصيلية .
- وتتأثر الحوافز التي ذكرناها بالتوسل أو إيجابا بعدة عوامل أهمها :
- ١ - مفهوم الذات لدى التلميذ .
 - ٢ - أسرة التلميذ وما تتميز به من أساليب تربوية واجتماعية واقتصادية .
 - ٣ - البيئة المدرسية .
 - ٤ - شخصية المعلم .
 - ٥ - الأقران الذين يتعامل معهم التلميذ .

و- أسئلة للمراجعة

- ١ - عرف كتابيا بما لا يزيد عن ثلاثة أسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ المصطلحات التالية :
- الحاجات الجينية النفسية ، الحافز الاجتماعي ، حافز التحصيل ، مفهوم الذات ، البيئة

- المدرسية ، كروناخ ، ماسلو ، موريس ، ستاجنر وسولى .
- ٢ - عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٥% مؤثرات حافز التحصيل لدى التلاميذ .
- ٣ - يتصف المتحفزون تحصيليا بعدة خصائص مميزة ، اذكرها كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٠% .
- ٤ - رتب أنواع الحوافز حسب ما جاءت فى تسلسل ماسلو للحاجات الانسانية .
- ٥ - تقع الحوافز الانسانية حسب مصدرها فى نوعين رئيسين ، اذكرها كتابيا مع بعض الأمثلة وبصحة لا تقل عن ٩٠% .
- ٦ - اذكر كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠% الأنواع الرئيسية للحوافز الانسانية مع ثلاثة امثلة على الأقل لكل منها .
- ٧ - عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٠% تصنيفات الحوافز الانسانية الواردة فى الفصل .
- ٨ - لخص بما لا يزيد عن أربعة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠% تأثير كل من المعلم والغرفة الصفية فى الحافز الاجتماعى .
- ٩ - وضح كتابيا فى أربع صفحات على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٨٠% دور كل مما يأتى فى تنمية أو اعاقا حافز التحصيل الفردى :
- ثقافة المجتمع وقيمه العليا .
 - دور الفرد المتعارف عليه فى المجتمع .
 - النظام التربوى السائد .
 - نظام تفاعل الأقران .
 - اساليب تربية الأسرة .

* * *

الفصل الثاني

تحفيز التعلم - تطوره ونظرياته

أ (المقدمة

ب (التحفيز والتعلم - ماهيتها وعلاقتها

ج (التطور التاريخي لمفهوم التحفيز في التربية

د (نظريات التحفيز - أنواعها وتضمنياتها للتعلم .

١ - نظرية المتعة النفسية

٢ - نظرية التناقض الادراكي

٣ - نظرية الايقاظ النفسى

٤ - النظرية السلوكية

٥ - النظرية الانسانية

٦ - نظرية التحفيز الصحية - ازدواج الحاجة

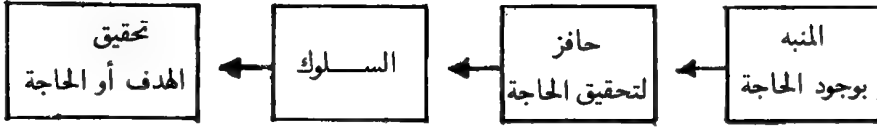
هـ (الخلاصة

و (اسئلة للمراجعة

تحفيز التعلم - تطوره ونظرياته

أ - المقدمة :

يسلك كل فرد في حياتنا اليومية نهجاً يختلف عن غيره في الأسلوب والغاية . فالتلميذ الذى يسهر الليالى الطوال فى القراءة والبحث ، والآخر الذى ينام مبكراً بالتغاضى عن صعوبة المادة الدراسية ومتطلباتها ، والثالث الذى يقضى وقته فى النادى الرياضى أو التلقى ، والرابع الذى ينزع الى القوة وقيادة الآخرين ، والخامس الذى يميل الى مساعدة الآخرين وحمايتهم من الأخطار ، والسادس الذى يتميز بالنكتة والمرح ، والسابع الذى يتميز بالوقار والهبة الشخصية والثامن الذى ينفق وقته فى الحقل أو المصنع نزولاً عند رغبة أبيه ، كل هؤلاء وغيرهم الكثير يسلكون بالطريقة التى نراها نتيجة لباعث أو حافز Motive يحركهم نحو سد حاجة معينة . فالتحفيز Motivation بهذا هو قوة ذاتية - نابعة من الفرد ، أو خارجية - نابعة من البيئة المحيطة تثير الفرد وتحركه وتوجهه لتحقيق غاية يشعر بأهميتها المادية أو النفسية فى حياته . ويمكن لنا توضيح عملية التحفيز بالرسم التالى^(١) :



شكل ٢ - ١ : عملية التحفيز - مراحلها وعواملها .

فالتلميذ الأول مثلاً ينتبه (المنبه) الى أهمية التحصيل (الباعث) فى تحسين أو رفع درجته العلمية (الهدف أو الحاجة Need) فينتجه الى الدراسة والقراءة المتواصلة (سلوك) لتحقيق الحاجة التى يشعر بها وهى نيل الدرجة العلمية . أما التلميذ الثانى الذى يشعر (ادراك) بالنعاس (باعث) ، فيعتمد الى النوم (سلوك) لتحقيق حاجة لديه هى الراحة - Rest . وبينما يستغرق التلميذ الأول سنوات عدة لتحقيق الحاجة الى التحصيل - أى بينما تستغرق عملية التحفيز عنده سنوات طويلة فلا تدمم لدى التلميذ

(1) MORRIS, 1973 P.322.

الثانى إلا لساعات محدودة فى اليوم الواحد . وعليه نستطيع القول بأن كثافة التحفيز واستمراره لدى الأفراد يرتبطان لدرجة كبيرة بنوع الغايات أو الحاجات التى يسعون لتحقيقها وصعوبتها وأهميتها فى حياتهم . وبالنظر الى شكل ٢ - ١ ، نرى أن عملية تحفيز التلميذ للقيام بسلوك محدد تتطلب توفير ثلاثة عوامل رئيسية هى : المنبه وهو وعى الفرد أو شعوره الذاتى بالحاجة لقدرة أو شىء معين ، والباعث وهو قوة نفسية تحرك فيه الرغبة لسد الحاجة ، ثم الغاية التى تتمثل عادة بالقدرة أو الشىء الذى يشبع تحقيقه للحاجة الفردية . فالدرجة العلمية تشبع الحاجة الى التحصيل فى حالة التلميذ الأول والراحة الجسمية تشبع الشعور بالنعاس وتذهب فى حالة التلميذ الثانى . ويعتقد البعض أن اشباع حاجة محددة لدى الأفراد أو حتى الحيوانات يوقف تحفزها للقيام بسلوك أو أنشطة أخرى ، وإن هذا فى الواقع اعتقاد خاطئ من الناحيتين العلمية والحياتية . فقد وجد علماء النفس أن اشباع الشعور بالجوع لدى بعض الحيوانات المخبرية باعطائها الطعام لم يولد عندها السكون والشعور بالقيولة ، بل لوحظ بدل هذا زيادة فى نشاطها وحركتها العامة .

والإنسان - الكائن المركب الغامض بميوله وتفكيره وحاجاته ، لا يتوقف بالضرورة عن الرغبة لتحقيق حاجات أخرى فى حالة حصوله على ما يريد . فالفرد الذى يشعر بالجوع يقوم بالأكل ولا يوقف حياته عند هذا الحد ، بل يستمر فى البحث والمحاولة لتحقيق حاجات أخرى جسمية أو نفسية متنوعة . والتلميذ الذى يحصل على الدرجة العلمية التى يريدها ، لا يتوقف عندها بل تظهر تلقائياً حوافز أخرى يجسد كل منها حاجة معينة لديه . فالتحيز الإنسانى إذن هو عملية متصلة ومتسلسلة لا تنتهى تحقيق الفرد لغاية أو حاجة ، بل تستمر عنده بأشكال ودرجات متفاوتة طالما هوى يتنفس على الأرض .

ومفهوم التحفيز الذى نعالجه هنا يرتبط الى حد كبير بالتحصيل المدرسى للتلاميذ حيث يعد عاملاً مهماً لزيادته وتأثير نتائجه ، ومع هذا فقد لا يمثل شرطاً وحيداً له . والأمثلة كثيرة فى تعليمنا الاجبارى الجماعى ، فنرى على سبيل المثال أن عدداً كبيراً من تلاميذنا يجبرون على تعلم ما لا يريدون أو مالا يحتاجون ، مما ينتج عنه تسرب بعضهم ، ورسوب آخرين ، وتعلم فريق ثالث سطحياً أو مؤقتاً للمادة المطلوبة اتقاء لضغط من المعلم أو والديهم ، أو لغرض تمرير المادة والتخلص من متطلباتها المنهجية .

ب - التحفيز والتعلم - ماهيتها وعلاقتها

ان الحاجة المستمرة لتكيف الفرد مع البيئة التى يعيش فيها ، واستجابته لمتطلبات الحياة المتغيرة فيها تمثل المصدر الأساسى لتحركه نحو تحصيل الأهداف الشخصية^(١) .

وفى العادة نطلق على العملية التى يتعرف الفرد من خلالها على أساليب التكيف والاستجابة أعلاه ويكتسبها « بالتعلم » ، وعلى الشعور بالحاجة لاكتساب هذه الأساليب « التحفيز » .

والتعلم كمفهوم نفسى هو طاقة كامنة يشعر بوجودها الفرد وتجسّد لديه فكرة أو عاطفة أو حركة جديدة كلياً أو جزئياً عما يمتلكه سابقاً . والتحفيز كما ألمحنا بالتو هو منشط لهذه الطاقة والعامل الفعال الذى يتولى ترجمتها وتحويلها الى سلوك محسوس أو انجاز حقيقى . وقد ذهب لوجان^(٢) فى تقديره لدور التحفيز فى التعلم الى أبعد من هذا حين قال : إذا كان التحفيز أو التعلم معدوماً « صفراً » ، فان النتيجة - كما هى الحال عند ضرب أى عدد فى صفر - تكون صفراً . حيث من الممكن أن يبدو هذا المفهوم بالمعادلتين التاليتين :

$$\text{التحفيز} \times \text{عدم معرفة الفرد لما سيعمل} = \text{صفراً}$$

عدم توفر التحفيز أو الرغبة \times معرفة الفرد لما سيعمل = صفراً

وبينا نتفق مع لوجان حول أهمية التحفيز لعملية التعلم ، إلا أننا لا نوافقه بخصوص العلاقة المتمثلة فى المعادلتين اعلاه ، واللّتين تشيران الى أن انعدام أحدهما « التحفيز أو التعلم » يؤدى الى تجريد الآخر من فعاليته أو فقدته لكيّنوته . ونؤكد مرة أخرى بهذا الصدد بأنه على الرغم من ضرورة توفر التحفيز لإنتاج تعلم مؤثر ومفيد لدى التلاميذ ، إلا أن هؤلاء قد يتعلمون ما يعرض عليهم أو يطلب منهم على الرغم من افتقارهم للرغبة فيه . ان نقطة الضعف التربوى التى تحصل عن هذا فى الغالب هى كون التعلم الناتج غير مؤثر وغير دائم يفقده التلاميذ حالما يتمكنون من ذلك ، أو يميلون الى إهماله وعدم استعماله فى حياتهم . وإذا صادف أن استخدم التلاميذ هذا التعلم فى مواقف حياتيه ، فان انجازهم يكون عموماً متدنياً فى درجته ونوعيته . مانود تأكيده من حديثنا السابق هو أن التحفيز يؤثر

(1) Townsend, E. & Burke, P. Learning for Teachers. New York : The Macmillan co. 1967, P. 12.

(2) Logan, F. Fundamental of Learning & Motivation Dubuque, Iowa :- W.C. Brown co. 1970, PP.152-55.

وبوجه اختيار التلميذ كماً ونوعياً وكيفياً للأشياء أو المواضيع التي يريد ملاحظتها وممارستها وبالتالي تعلمها . فهو مسؤول بدرجة واضحة عما يجبره التلميذ ، وضروري كذلك بشكل غير مباشر على الأقل لتعلمه ، ثم إظهار هذا التعلم فيما بعد بصيغة سلوك صحيح وبناء .

ويرتبط التحفيز في الواقع بشكل وثيق بشعور الفرد بالمنفعة أو المكافأة نتيجة عمله أو قيامه بشيء ، حيث دون هذا الشعور تتدنى رغبته لانجاز السلوك أو الشيء ، وقد لا يكون هناك ما يسمى تحفيزاً على الاطلاق .

والشعور الذاتي بالمنفعة أو المكافأة يعتبر بعينه في التربية عاملاً مهماً في تحفيز التعلم « عاملاً محفزاً »^(١) . وتجدر الإشارة هنا بان ما يعتبره أحد التلاميذ نافعاً أو مكافئاً قد يختلف بدرجة كبيرة أو قليلة عما يراه الآخرون كذلك . ومع هذا يبقى عزائنا الوحيد في التربية الرسمية متمثلاً في كون عدد لا بأس به من تلاميذنا يرون التعلم بحد ذاته « اكتساب المعارف والمهارات الجديدة » عملاً مكافئاً نفسياً - يزيد من معرفتهم الذاتية ويبعث على ارتياحهم ومكافئاً وحياتياً - يزيد من فرص نجاحهم في الواقع العملي . وبهذا فان توفر الشعور بالمنفعة لدى تلاميذنا قد يعوض بعض الشيء عن مأخذ تربيتنا الرسمية في مجالات اعداد المعلمين وتطوير المناهج الدراسية وتوفير التجهيزات والتسهيلات المناسبة ، كما يعد في نفس الوقت حافزاً رئيسياً وضرورياً لتعلمهم .

نخلص الى القول نتيجة مناقشتنا السابقة بأن التحفيز هو عملية شعورية تحرك التلاميذ للقيام بأنشطة وخبرات تربوية مفيدة يتعلمون من خلالها سلوكاً ومفاهيم جديدة ، كما تقوم بتنشيطهم وتركيز انتباههم على المهمة التي هم بصدد ها ، وتبعث فيهم الرغبة والاستمرار لانجازها^(٢) .

وبينا لا يعتبر التحفيز ضرورة مطلقة لإحداث التعلم ، إلا أنه يعد عاملاً هاماً في تحديد درجة هذا التعلم ونوعيته لدى التلاميذ ، وكيفية ومدى استخدامه من قبلهم فيما بعد .

ج- التطور التاريخي لمفهوم التحفيز في التربية

التربية مهنة قديمة استطاعت الأمم بواسطتها تشكيل الفرد بصيغة تتناغم مع

(1) Staats, A. Motivation of Learning in child Learning, Intelligence & Personality. New York Harper & Row, Publishers 1971 PP. 187- 188.

(2) Hamachek, 1973, PP. 3-4.

مصالحها العامة وأهدافها الموضوعية . وبهذا ، فقد خبر الإنسان التحفيز منذ شعر بالحاجة لتعلم مهنة أو قيمة أو سلوك ، وسنقوم في هذه الفقرة باستعراض مفاهيم التحفيز التي استعملها الإنسان عبر التاريخ^(١) لتعطينا فكرة واضحة لما وصلنا إليه من ممارسات ومفاهيم في أيامنا هذه .

لقد انقسم الفلاسفة والمربون اليونان خلال فترة قبل الميلاد بخصوص تفسيرهم للسلوك الإنساني إلى مذهبين رئيسيين : الرواقيين الذين تزعمهم افلاطون والايقوريين الذين تزعمهم ديموقريتس واپيقورس . وبينما أرجع الرواقيون عوامل السلوك الى العقل والمنطق منكرين بالتالى أي دور للتحفيز للعوامل الخارجية أو العاطفية في إنتاجه . فقد أفاد الايقوريون بأن الرغبة الإنسانية المتمثلة في اللذة والسعادة هي الموجه الحقيقي لسلوكنا قوة ونوعاً ، حيث يرون المتعة بهذا هي المحفزة للسلوك والمقررة لاتجاهاته .

وفي التربية العربية ، رأى المربون الإنسان ككل متكامل جسداً وروحاً . ونظروا إلى السلوك الإنساني من وجهتين : مادية هدفها انعاش الجسد واستمراره ، وروحية هدفها ارضاء الله أو التناغم مع اوامره ونواهيه . ومع اعترافنا بأهمية المحافظة على الجسم لغرض استمراره قدرته في خدمة الله ورعاية تعاليمه ، إلا أن المسلم يتجاهل هذا الجسم المادي في أية فرصة تستلزم فناءه ارضاء لله كما هي الحال في الاستشهاد دفاعاً عن الدين والعرض والوطن . وعليه نستطيع القول بان مفهوم التحفيز للسلوك الإنساني في التربية العربية كان دينياً نابعاً من الفلسفة الغيبية الاسلامية وتحدد بها .

وفي عصر النهضة الأوروبية ، كان هناك اتجاهان رئيسيان لتفسير طبيعة السلوك الإنساني ، أحدهما لرينية ديكارت والثاني لتوماس هوبز . أكد ديكارت بأن جذور السلوك ترجع إلى عوامل داخلية وخارجية معاً وتتلخص في حدوث تهيجات في العقل تنعكس على العضلات بصيغة حركات سلوكية نراها عادة في حياتنا اليومية . وتلعب العواطف Emotions في نظر ديكارت دوراً حساساً في السلوك ، لأنها تستطيع تغيير المزاج النفسى للإنسان وتعده لنيل غاية معينة . مسببة في داخله الرغبة والمثابرة للحصول على تلك الغاية ، أى أن العاطفة في رأيه تقرر نوع السلوك الظاهري للإنسان . ونلاحظ أن هناك ارتباطاً بين تفسير المربين العرب وديكارت لأصل السلوك من حيث ثنائيتة - المادة والعقل أو الروح ، إلا أنها يختلفان في مقدار الضبط الذى يمارس لتوجيه التهيجات العقلية

(1) Bolles, R. Theory of Motivation. New York : Harper & Row, 1969, PP. 21-51.

وانعكساتها العضلية والذي تتمثل وسيلته (الضبط) الأساسية في معايير الدين للتربية العربية .

أما هوبز (١٥٨٨ - ١٦٧٩) فتميزت نظريته الى السلوك الإنساني بالمادية ، فهو يراه متمثلاً في الحركات الجسمية المختلفة : الارادية والارادية ، مؤكداً بأن السلوك يبدأ بحركات بسيطة أولية تشكل بدايات له ، وقد سهاها بالمحاولات *Endeavors* حيث عندما توجه هذه للحصول على موضوع معروف من خلال الخبرة السابقة بكونه مسراً ، عندئذ تستيقظ شهية الفرد وتزداد حركة جسمه المناسبة وسرعة دمه ، فتكسب المحاولات بهذا قوة كافية تتحول معها الى عمل أو سلوك ظاهري . والجدير بالذكر هنا أن مفهوم المحاولات العام الذي أكدته هوبز ينسجم الى حد كبير مع مفهوم التحفيز في تربيتنا الحديثة وبالذات مفهوم البواعث *Motives* التي تسبق عادة ظهور أية سلوك إنساني . ومهما يكن ، فقد أرجع هوبز تحفيز الأفراد للقيام بسلوكهم اليومي الى عوامل المتعة واللذة وأكد بأنه مهما حاولنا خداع أنفسنا فان أعمالنا اليومية محفزة عادة بالرغبة للحصول على السعادة أو لتجنب الألم .

جاء بعد هوبز وشاركه إلى حد كبير رأيه في السلوك الإنساني العالم الإنجليزي جون لوك ، وقد أرجع كل شيء نتعلمه فكرياً أو حركياً أو قيمياً في حياتنا الى الحواس ، وقال بأن العقل لا يستطيع خلق الأفكار ، كما أن الأفكار لا تتولد فيه ذاتياً ، بل انه صفحة بيضاء يطبع عليها الفرد من خلال تفاعله بالبيئة خبراته الحسية - كل معارفه . وبخصوص مسألة تحفيز الإنسان للقيام بعمل معين ، أكد لوك بأن هذا يرجع الى شعور الفرد بالاضطراب أو عدم الارتياح النفسى الذى يتولى بدوره توليد ارادة للمبادرة بالسلوك المطلوب وتنفيذه . وقد عنى لوك بالاضطراب الرغبة *Desire* حين قال : إن الله خلق الإنسان وزرع فيه الاضطراب من الجوع والعطش والرغبات الطبيعية الأخرى ليحركه (الاضطراب) ويقرر ارادته ويوجهها للحفاظ على نفسه واستمرار جنسه . فالاضطراب النفسى أو الرغبة التى يشعر بها الإنسان هى حافزه للقيام بأنواع سلوكه اليومية المختلفة لغرض البقاء .

وبينما قصر لوك حوافز السلوك الإنساني الى عوامل فردية ذاتية ، ميز هوتشسن *Hutcheson* بين نوعين أساسيين من الحوافز : فردية ذاتية تسعى لتحقيق اللذة الذاتية ، وإيثارية *Altruistic* تهدف الى تحقيق اللذة أو السعادة للآخرين .

وعندما ظهر علم نفس القوى العقلية *Faculty Psychology* خلال القرن الثامن عشر ، ركز المربون على أهمية هذه القوى في تحفيز السلوك مشيرين إليها بالحوافز النبيلة

Noble Motives ، وقالوا بأن غريزة الفرد الفطرية المتصلة بهذه الحوافز تخدم كدافع مبدئي لقيامه بالسلوك اليومي .

وفي القرن التاسع عشر ، ربط داروين حوافز السلوك الفردى بكفاحه من أجل البقاء . وقال بأن هذه الحوافز هي ذات طبيعة غريزية تقود الفرد بشكل مستمر للاستجابة للطبيعة والتكيف مع متطلباتها وظهر في هذه الفترة كذلك الفيلسوف الانجليزى هربارت سينسر الذى أحيا مفهوم اللذة في تحفيز السلوك وتقريره عند الافراد والذى نادى به الابيقوريون ثم هوبز بعدهم . وقال : ان الألم واللذة هما عاملان مهمان في تقرير السلوك الفردى لأنها يحددان أصلاً نوع ومقدار ما نتعلمه .

ومع بداية القرن العشرين ظهر وليام جيمس وجون ديوى وغيرها بفلسفة تربوية عملية Pragmatism ، وأكدوا خلالها على دور الأهداف الفردية في تحفيز السلوك الإنسانى . ومع تقدم القرن ، أخذت مدارس نفسية حديثة على عاتقها تفسير السلوك وإيجاد تبريرات له . من هذه المدارس : المدرسة النفسية السلوكية Behavioral Psychology التى فسرت السلوك من وجهة نظر ميكانيكية تنحصر في المنبه والاستجابة حيث يمثل سكينر Skinner وهب Hebb وهال Hull أعلام هذه المدرسة ، والمدرسة النفسية الإنسانية Humanistic Psychology التى أرجعت أصول السلوك الى حوافز أو حاجات إنسانية متنوعة نفسية ومادية ، من مؤسسى هذه المدرسة ابراهام ماسلو Maslow وكومب Comb وكرونباخ Cronbach وغيرهم .

ومهما اختلفت المدرستان السلوكية والإنسانية بتعاليمها وفلسفتها ، فانها قد أوضحتنا لأول مرة مفهوم ودور التحفيز في التربية الإنسانية ، وحددتا نوع الدوافع التى قد يتحرك الإنسان بواسطتها لتحقيق حاجة معينة . يبقى أن نشير الى أن البداية الأولى أو الباعث للسلوك في المدرسة الأولى يتمثل في المنبه Stimulus ، بينما يتجسد في المدرسة الإنسانية بالحاجة الفردية أياً كان نوعها .

د - نظريات التحفيز - أنواعها وتضميناتها للتعليم

يمكن للقارىء من خلال استعراض سريع للفقرة السابقة استنتاج أهم النظريات الرئيسية للتحفيز السلوكى في التربية (والحياة العامة) . ان أهم هذه النظريات على أية حال هي كما يلي :

١ - نظرية المتعة النفسية

لقد لاحظنا سابقاً بأن جذور هذه النظرية ترجع الى الفيلسوف اليونانى القديم ابيقورس وأستاذه ديموقريّس ، ثم هوبز فى عصر النهضة وسبنسر فى القرن التاسع عشر . وملخص هذه النظرية^(١) هو أن الإنسان يميل الى القيام بالسلوك السار وتجنب الآخر ذى النتائج السلبية غير السعيدة .

يعنى أن المسرة هى عامل معزز (محفز) للسلوك ، وأن عكسها كالألم والشعور بعدم تحقيق الحاجة هو مثبط له . وفى التعليم ، إذا استطاع المعلم تمييز مايسر التلميذ ويحزنه أو يؤلمه ، فان تحقيقه لعملية التعلم يصبح تلقائياً باستخدامه ودججه للعوامل المرغوبة من قبل التلميذ واستثنائه لأضدادها . ولكن الأمر فى بعض الأحيان ليس سهلاً لأن نظرية اللذة بذاتها عامة لم تستطع تحديد أنواع السلوك المسرة مسبقاً أو المؤلمة لدى التلاميذ ، خاصة وأن السلوك السار عند البعض قد يكون مؤلماً عند البعض الآخر . وعلى الرغم من العمومية التى تتصف بها نظرية المتعة فى التحفيز إلا أن المعلم قد يستطيع الاستفادة منها فى التربية فى الحالات التالية :

- معرفته من خلال اتصاله اليومى المتكرر المدرسى والحياتى بتلاميذه بمايسرهم ويؤلمهم .
- معرفته لرغبات التلاميذ الشخصية وميولهم .
- معرفته للأهداف الشخصية لأفراد التلاميذ وطموحاتهم Aspirations .
- معرفته للحاجات والبواعث النفسية والمادية لأفراد التلاميذ من خلال نظريات التحفيز الإنسانية والتى سنعالجها لاحقاً .

وبينا نخدم نظرية المتعة أو اللذة النفسية كأطار عام نوضح بواسطته بواعث وخصائص السلوك الإنسانى ، ستساعد النظريات اللاحقة على تحديد طبيعة الألم والسعادة الناجمة عن ذلك السلوك ، مما يعين المعلم على توجيه طرق وأساليب تعليمه ليجعل من العملية التربوية مصدراً محفزاً وباعثاً للذة والسعادة بدل الألم والمعاناة .

٢ - نظرية التناقض الادراكى

طورَ هذه النظرية Cognitive Dissonance Theory فى بداية الستينات من القرن

(1) Bolles, 1969, PP. 51-453; Kolesnik, W. Educational psychology. New York : McGraw- Hill Book co. 1970, PP. 312-336.

Lefrancois, G. Psychological Theories & Human Learning : Kongar's Report- Monterey cal : Brooks- cole Publishing co. 1972, PP. 45-68.

الحالى العالم الأمريكى ليون فيستنجر Festinger وفصلها وزاد عليها كل من بريم Brehm وكونن Cohn عام ١٩٦٢ . أضافت هذه النظرية تفسيراً جديداً للسلوك الإنسانى حين أكدت بأن الأفراد يسلكون بالطرق التى يبدو أنها نتيجة امتلاكهم فى آن واحد لنوعين أو فئتين من المعلومات والأفكار أو المعتقدات المتناقضة فى معانيها أو نتائجها ، حيث يحفز الفرد نتيجة هذا الى القيام بتصرف مناسب هدفه إزالة التناقض الإدراكى لديه واستقرار فكرة بالتالى . فاذا اعتقد التلميذ بأن الميكافيلية هى مذهب سياسى أو اجتماعى انتهازى غير خلقى ولكنها ساعدت على تنظيم بعض العلاقات العامة بين المسؤولين ورعاياهم ، فان هذا الاعتقاد المتناقض يقوده إلى مزيد من البحث والدراسة والمناقشة لموضوع الميكافيلية للتغلب على التناقض بترجيحه معتقداً على آخر . وبالمثل إذا اعتقد التلميذ بأن الكذب أو غيره من الخصائص الإنسانية المدمرة - هو ضار ومفيد فى آن واحد ، فانه يعمد فى أغلب الأحوال الى القيام بسلسلة من السلوك يجتبر بها ضرر الكذب وفائدته وبالتالى تقريره لصلاحية معتقد دون الآخر . والتدخين يشكل مثلاً واقعياً ملموساً لدى كثير من الناس للشعور بالتناقض الفكرى . فكما هو معروف ، فان المدخن فى العادة يعيش نفسية مقسمة يعترها عدم الرضا والحيرة وتنازع الأهواء بخصوص ترك التدخين أو الاستمرار به لفوائد يعتقد بوجودها ، ومضار يلسمها نتيجة له . يحفز هذا التناقض الفرد لأن يسلك أحد أمرين : أما أن يقتنع بفائدة التدخين نتيجة تجارب وخبرات لديه أو نتيجة لتفكير عشوائى غير موضوعى ، فيبعد بالتالى اعتقاده الخاص بمضرة التدخين . أو أن يقرر نتيجة لملاحظات وقراءات وخبرات متكررة بأن التدخين مضر مادياً وصحياً ، فيتوقف عنه نهائياً مزيلاً بذلك تناقضاً نفسياً وإدراكياً عاشه لفترة من الزمن . نستنتج من الأمثلة السابقة بأن أنواعاً كثيرة من السلوك الإنسانى ترجع فى أصولها الى شعور بالتناقض يعبشه الفرد ويحفزه فى ذات الوقت لتقرير وقبول معتقد دون الآخر . وعلى الرغم من عدم استطاعة المعلم دائماً تفسير سلوك التلاميذ من هذه الزاوية - نظرية التناقض الإدراكى ، إلا أنها دون شك تزيد من قدرته على فهم بعض تصرفات تلاميذه وما يقومون به من أنشطة وسلوك محددة . موجهاً تعليمه بذلك لتحفيز التلاميذ بالشعور بالتناقض الفكرى لغرض دفعهم للقيام بسلوك تربوي يقصده بواسطة عرضه لعينات نموذجية منها تختلف قليلاً أو كثيراً عما يمتلكونه .

٣ - نظرية الايقاظ النفسى

يشير مفهوم الايقاظ Arousal نفسياً الى درجة التنبه والتركيز الذى يلزم الفرد لانجاز

سلوك محدد ، وتصحب هذا التنبيه في العادة مظاهر فسيولوجية كازدياد معدل ضربات القلب والتنفس وضغط الدم والنشاط الكهربى للخلايا العصبية والمخية . وتختلف درجة الايقاظ أو التنبيه عند الأفراد باختلاف المهمة الملقاة على عاتقهم أو الحالة النفسية التى تعترضهم . ففي النوم مثلاً يبلغ التنبيه حده الأدنى ، أما فى حالات الذعر والتهيج فيصل الى حده الأعلى ، وتمثل كلتا الحالتين خصائص سلبية غير مستحبة وغير مثمرة فى مجالى التعلم والسلوك الإنسانى ، حيث يميل السلوك فى الحالة الأولى الى الضعف والخطأ ، وإلى عدم العقلانية والاندفاع فى حالة الذعر والتهيج . وأن هناك أمثلة كثيرة فى حياتنا المدرسية للسلوك الصفى لأفراد التلاميذ فى حالة ذعرهم ، أو نعاسهم (نتيجة رتابة فى أسلوب المعلم أو معلوماته) .

وتتصل نظرية الايقاظ فى الواقع بسابقتها التناقض الادراكى ، بتأكيدنا بأن النزاع النفسى الذى يخبره التلميذ نتيجة فضوله العلمى أو حاجته المعرفية يحفزها للقيام بسلوك مناسب . ويحدث هذا الفضول عادة من خلال مواجهة التلميذ لمواقف تعليمية غامضة أو معقدة أو جديدة أو مفاجئة أو ذات معنى فى حياته ، فتستيقظ مشاعره من خلال موجات كهربية فى نظامه العصبى لتظهر للعيان بصيغ سلوكية تهدف الى حل الغموض أو التعقيد أو للتغلب على جدة الموقف أو مفاجأته بمزيد من التعلم والخبرة .

ويعتمد الايقاظ فى التعليم على الاثارة من خلال تقديم المعلم لقضايا ومهمات تربوية تسترعى انتباه التلاميذ وتستحوذ اهتمامهم . وكلما كان الايقاظ (الاثارة) مناسباً من حيث النوع والدرجة والتوقيت كلما أمكن تنبؤ أنواع السلوك التى سيقوم بها أفراد التلاميذ والتصور المبدئى لنتائجها .

٤ - النظرية السلوكية

تعتمد النظرية السلوكية التى جاء بها نفر من علماء النفس المحدثين مثل سكينر وتولمان وهب وهال وسبنسر وغيرهم على المنبه والاستجابة Stimulus — Response (1) . فهم يرون بأن السلوك الإنسانى يحفز فى العادة نتيجة منبهات خارجية من البيئة تدفع الفرد للقيام بعمل معين . وبهذا يبررون استعمال الحوافز المادية الايجابية معاً كالمكافآت

(1) Thompson, W. and Debold, R. Psychology : Asystematic Introduction. New York : McGraw-Hill Book co. 1971, PP. 234-258; Wilson, J., Robeck, M. and Michael, W. Psychological Foundations of Learning & Teaching. New York : McGraw- Hill Book co., 1974, PP. 16-39.

على اختلاف أنواعها أو السلبية عن طريق العقاب بالضرب أو التوبيخ أو التهديد ، أو نتيجة منبهات ذاتية متمثلة في بواث كالجوع والعطش والجنس والحب والخوف والغضب والصداقة وغيرها ، لتقود مثل هذه الحوافز الى السلوك المطلوب .

ماتشيريه النظرية السلوكية للمعلم هو إثارتة للمنبه أو التلميح Cue المناسب للسلوك أو المعلومات التي يريد بها من أفراد التلاميذ ليقوم هؤلاء من خلال التغذية الراجعة والتعزيز بانتاج السلوك المطلوب .

٥ - النظرية الإنسانية

طور بعض علماء النفس مثل ماسلو وروجرز والهورث وغيرهم هذه النظرية كردة فعل تجاه التفسير الميكانيكي لطبيعة السلوك الإنساني . أكد هؤلاء العلماء بأن سلوك الفرد لا ينحصر في العملية الميكانيكية الرتيبة للمنبه والاستجابة ، بل انه ناتج من شعوره بحاجات شخصية تمثل في العموم أهدافاً يسعى الى تحقيقها . ولما كان كل فرد يشكل كياناً غامضاً يختلف عن الفرد الآخر ، فان حاجاته وأهدافه أى حوافز سلوكه تختلف بالتالى عن غيره من الأفراد . وقد عرفت النظرية الإنسانية بنظرية الحاجات والدوافع — Needs Drives Theory ، وشملت في ثناياها كافة الحاجات الإنسانية النفسية والاجتماعية والفسيولوجية التي قد يشعر بها الفرد ويسعى الى اشباعها وتحقيقها .

ونظراً لشمول النظرية الإنسانية في التحفيز وواقعيتها فأننا نرى أنها تمثل أفضل اطار نستطيع بواسطته فهم السلوك وتفسيره وتحفيزه للاتجاهات المرغوبة . وقد عرضنا في الفصل الأول فقرة ب تفصيلاً لهذه النظرية بعرض أنواع الحاجات و (الحوافز) وتصنيفاتها المختلفة التي اقترحها بعض علماء النفس الإنسانية .

٦ - نظرية التحفيز الصحية - ازدواج الحاجة

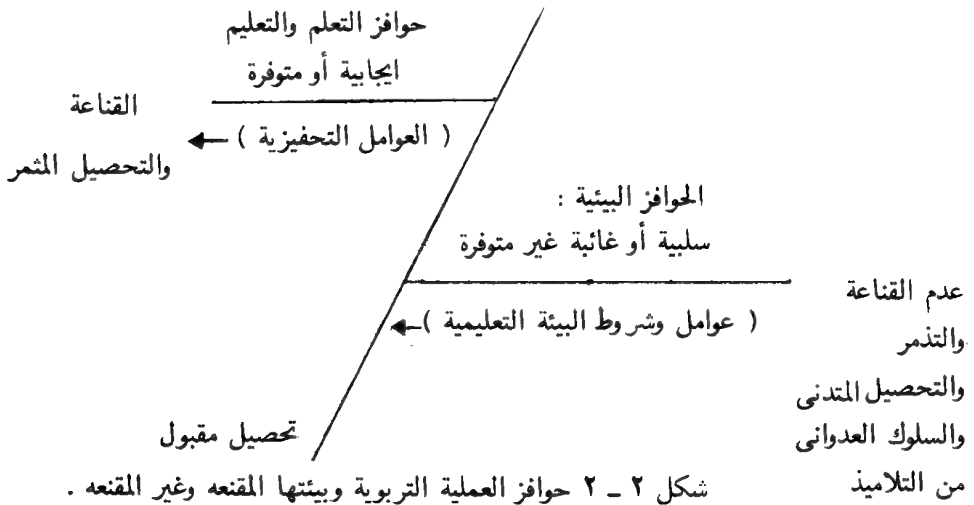
لقد حاولت هذه النظرية^(١) Motivation — Hygiene Theory التي جاء بها هيرتزبيرغ حديثاً تحديد العوامل المثيرة للسلوك التربوي للمعلم أو تلاميذه من خلال اقتراحها لنوعين من الحاجات الإنسانية : الحوافز المقنعة Motivators وتختص بطبيعة العمل أو المهمة التعليمية المكلف بها الفرد وميوله نحوها ومن امثلة هذه الحوافز الشعور

(1) Davies, 1971, PP. 151-155.

بالتحصيل وتقدير الغير والمسؤولية والتقدم والنمو الشخصي . ان توفر هذه الحوافز الذى المتعلم يشعره بالسعادة والرضا ويدفعه الى إنتاج سلوك مثمر يقوده الى مزيد من التعلم المفيد والمؤثر .

أما النوع الثانى من الحاجات فيختص بعوامل بيئة العمل أو البيئة المدرسية والصفية ، وهى مادية فى طبيعتها مثل أساليب المعلم فى التعليم والاشراف ومتطلباته الخاصة لأحداث التعلم كالاختبارات وطرق تنظيم التلاميذ ثم العلاقة بينه وبينهم وبين التلاميذ أنفسهم ، وروتين المدرسة ونظامها العام وإداراتها وجالة الغرف الدراسية الشكلية ومدى توفر المواد والوسائل التعليمية وتنوعها . أن توفر هذه الحاجات الخارجية يبعد عن التلاميذ الشعور باليأس وعدم السعادة ومع هذا لا يمنحهم بالضرورة الشعور بالرضا والاقتناع .

وعلى الرغم من أن هذه الحوافز المتمثلة بالحاجات البيئية تلعب دوراً مكملًا لحوافز العمل النفسية ، إلا أنها بحد ذاتها ليست محفزة . ان غيابها بالطبع يزرع فى الفرد الشعور بالتذمر والغبن وعدم الرضا ، ولكن هذا فى نفس الوقت لا يوقفه عن التعلم والقيام بواجباته المدرسية فى حالة شعوره بالتحصيل وتقدير الغير والتقدم الذاتى . إن شكل ٢ - ٢ يوضح ماهية الحوافز وتأثيرها على تعلم التلاميذ وميولهم^(١) .



(1) Adapted from : Sergiovanni, T and Stamatt, R. 1971, PP. 144.

ان تفحص الشكل اعلاه يؤدي الى استخلاص أربعة مبادئ تتعلق بالتعلم الإنساني
هي :

■ ان توفر الحوافز البيئية وحوافز التعلم والتعليم يؤدي الى قناعة عالية وتحصيل مثمر لدى التلاميذ .

■ ان عدم توفر الحوافز البيئية وحوافز التعلم والتعليم يؤدي الى شعور التلاميذ بالتذمر وتحصيل متدنٍ من قبلهم .

■ ان توفر الحوافز البيئية وتدني توفر حوافز التعلم والتعليم يؤدي الى تحصيل مقبول نسبياً من التلاميذ

■ ان توفر حوافز التعلم والتعليم وعدم توفر أو سلبية الحوافز البيئية يؤدي الى تحصيل مقبول نسبياً من التلاميذ . .

ومن هنا يتوجب على المعلم عند تحفيزه لتلاميذه أن يحاول قدر امكاناته توفير حوافز العمل الذاتية والبيئية معاً لامكانية إنتاج التلاميذ تحصيلاً عالياً وقناعة نفسية . فاذا لم يتوفر له جمع حوافز العمل والبيئة ، عندئذ يجب أن يلتفت الى ضمان علاقات شخصية ايجابية مع التلاميذ موفرأ لهم ظروفأ نفسية تساعدهم على الشعور بالتحصيل وتحمل المسؤولية والتقدم والنمو الشخصي والاجتماعي ، حيث ان هذه الظروف العملية هي أهم بكثير لعملية التعلم من العوامل البيئية المادية للمدرسة أو غرفها الصفية وذلك لدوام أثرها في نفوس التلاميذ وعلى شخصياتهم وميولهم .

وهما يكن من تعدد النظريات التحفيزية فانه يجب ألا يغيب عن بال المعلم أمران
هما :

■ ان أية نظرية بذاتها لا تعدّ كافية لفهم وتفسير السلوك الانساني واستنتاج بواعثه أو حوافزه .

■ ان التحفيز السليم والمثمر لسلوك التلاميذ يتطلب منه إدراكأ جادأ لخصائص تلاميذه والتعرف على حاجاتهم وإثارتهم بالتالي من خلال نظرية تحفيزية أو أكثر لانتاج السلوك المرغوب والمشيّع لتلك الحاجات .

هـ- الخلاصة :

التحفيز Motivation هو قوة خفية داخل التلميذ تحركه لأن يسلك بالطريقة أو الأسلوب الذي نراه في الواقع . وتبدأ عملية التحفيز لدى التلميذ بشعوره بوجود حاجة

مادية أو نفسية ثم يحافظ أو رغبة لتحقيق هذه الحاجة ، إلى ذلك قيامه بالسلوك الفعلى للحصول عليها أو اشباعها .

ومفهوم التحفيز فى التربية قديم يرجع الى التاريخ اليونانى قبل الميلاد حين ركز الایيقوريون على اللذة كحافز للسلوك الإنسانى .

وقد طور العلماء النفسیون نظريات خاصة بالتحفيز لیستطيعوا بواسطتها تفسير السلوك الإنسانى وتبريره وتتبع أصوله ، فكانت على التوالى : نظرية المتعة النفسیة والتناقض الإدراكى والایفاظ النفسى والنظريتان السلوكیة والإنسانىة ثم نظرية هیر تزییرغ - ازدواج الحاجة : نظرية التحفيز الصحیة .

و- اسئلة للمراجعة :

١ - عرّف كتابياً وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ المصطلحات التالية :

التحفيز ، التعلم ، المنبة ، الباعث ، الغاية ، علم نفس القوى ، المدرسة النفسیة السلوكیة ، المدرسة النفسیة الإنسانىة ، الرواقیون ، الایيقوريون ، لوجان ، ديكارت ، هوبز ، جون لوك ، هوتشنسن ، داروين ، هربارت سبنسر ، ولیم جیمس ، سكينر .

٢ - تتطلب عملية التحفيز توفر ثلاثة عوامل ، أذكرها كتابياً وبصحة لا تقل عن ١٠٠٪ .

٣ - أذكر كتابياً وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ نظريات التحفيز الواردة فى هذا الفصل .

٤ - لخص كتابياً بما لا یزید عن صفحة واحدة وبصحة لا تقل عن ٨٥٪ تطوّر مفهوم التحفيز فى التربية .

٥ - ناقش كتابياً فى صفحة واحدة وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ العلاقة بین التحفيز والتعلم فى التربية .

٦ - اشرح كتابياً فى أربع صفحات وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ مضمون كل نظرية من نظريات التحفيز الواردة فى الفصل مستعيناً فى ذلك بالأمثلة والرسم كلما لزم .

٧ - وازن بین نظريات التحفيز الواردة فى الفصل ، واستنتج كتابياً وبصحة لا تقل عن ٨٥٪ ما یلی :

■ أیها أكثر ملائمة لمعطیات الثقافة والحياة العربیة ؟

■ أیها ترى ضرورة ادخاله واستعماله فى الحياة المدرسیة لمزید من التحفيز والتعلم ؟

الفصل الثالث

تحفيز التعلم - مبادئه واستراتيجياته الصفية

(أ) المقدمة .

(ب) مبادئ عامة لتحفيز التعلم الصفى .

١ - خصائص يجب توفرها فى المعلم ليتمكن من التحفيز .

٢ - حوافز يمكن التركيز عليها أثناء التعليم .

٣ - وسائل عامة لتحفيز التعلم .

٤ - مبادئ عامة لتحفيز التعلم .

(ج) استراتيجيات عملية لتحفيز التعلم الصفى .

١ - التعرف على خصائص التلاميذ وأنواع حوافزهم .

٢ - استراتيجيات خاصة لتحفيز التعلم من خلال عمليات التعليم .

٣ - استراتيجيات خاصة لتحفيز التعلم من خلال الاستجابة البناءة لميول التلاميذ وحاجاتهم الانسانية .

٤ - مبادئ وارشادات تطبيقية للمعلم .

(د) الخلاصة .

(هـ) أسئلة للمراجعة .

تحفيز التعلم - مبادئ واستراتيجياته الصفية

أ - المقدمة :

لقد عالج الفصل الأول انواع وتصنيفات ومؤثرات الحوافز الانسانية ، اما الفصل الثانى فاهتم بمناقشة تطور تحفيز التعلم فى التربية ، ثم نظرياته المختلفة وتضمينات كل منها لعملية التعلم الانسانى .

وعليه ، سيركز هذا الفصل جلّ اهتمامه على عرض المبادئ والاستراتيجيات العملية التى تمكن المعلم من تحفيز التعلم الصفى .

ويتكون الفصل من فترتين رئيسيتين ، اختصت الأولى بالمبادئ التحفيزية العامة التى اعتبرناها تمهيدا لمادة الفقرة الثانية - الاستراتيجيات العملية لتحفيز التعلم .

ونوصى الدارس فى كل الأحوال ان يقرأ بعناية هذه المبادئ والاستراتيجيات ، وان يختار منها او يعمل على تعديلها او اقتراح بدائل لها من خبراته وملاحظاته اليومية لتلاميذه ، حتى تتفق اكثر ممارساته التحفيزية مع قدراته وخلفيته العلمية والاجتماعية ، وتستجيب بشكل فعال لرغبات التلاميذ وتجسد حاجاتهم النفسية والأكاديمية والاجتماعية المتنوعة .

(ب) مبادئ عامة لتحفيز التعلم الصفى :

ستبحث هذه الفقرة باختصار اربعة مواضيع هى :

١ - خصائص يجب توفرها فى المعلم ليتمكن من التحفيز .

٢ - حوافز يمكن التركيز عليها اثناء التعليم .

٣ - وسائل عامة لتحفيز التعلم .

٤ - مبادئ عامة لتحفيز التعلم .

١ - خصائص يجب توفرها فى المعلم ليتمكن من التحفيز :

التربية هى مهمة انسانية لا يصلح جميع الأفراد للقيام بأعبائها ، بل هناك صفات يجب توفرها فى الفرد حتى تؤهله ليكون معلما ناجحا قادرا على المساهمة الايجابية فى بناء الأمة وتوجيه اجيالها . والتحفيز كاحدى المهارات التعليمية اليومية للمعلم ، يشكل عملية

دقيقة وحساسة للتعلم ،، تتطلب منه - كما هي الحال في التعليم عموما - التحلى بمزايا خاصة تؤهله وتعينه على تحقيقها من هذه الصفات الأساسية التي يجب ان يتحلى بها المعلم هي (١) :

- ان يكون دافئ الشخصية امينا في معاملته للتلاميذ غير متكلف .
- ان يكون انسانا في ميوله واهتماماته ، يرعى مصالح التلاميذ وينميها ويحترم كل تلميذ كإنسان قادر على توجيه رغباته وسلوكه نحو الأفضل .
- ان يكون متعمقا بموضوع تخصصه ، متعرفا على خباياه وطرق الاستفادة منه في الحياة اليومية حتى يتوفر لديه وسيلة اقناع بفائدة ما يدرسه للتلاميذ .
- ان يكون مؤهلا وماهرا باستعمال طرق التدريس والوسائل التعليمية حتى يتم له توظيفها بأساليب مناسبة لصالح تعلم التلاميذ وتشويقهم .
- ان يكون متعمقا بمبادئ علم النفس التربوي واهمها نظريات التعلم والتقييم والفروق الفردية في خصائص الشخصية والذكاء والاستعداد والحوافز . يؤهله هذا التعمق في التحكم باستخدام وسائل العقاب والمكافأة التحفيزية وتوجيهها بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين وخلفياتهم .

٢ - حوافز يمكن التركيز عليها أثناء التعليم :

ليس كل الحاجات الفردية التي مر ذكرها في فصل انواع الحوافز وتصنيفاتها ، يمكن تحقيقها أو الاستجابة لها من قبل المعلم ، فالحوافز الدنيا الفسيولوجية بالاضافة لكونها ليست من اختصاصه المباشر ، فانه غير قادر في الأغلب على توفيرها للتلاميذ لتكاليدها وتشعب عواملها واختصاص البيئة الأسرية بها . وعلى الرغم من ان هذه الحوافز تعد اساسية في سلم ماسلواخرى أعلى منها في المرتبة والأهمية ، الا انها بحد ذاتها ليست محفزة حيث تعتبر وسيلة وغاية في آن واحد قد ينتهى منها الفرد باشباعها . اما الحوافز الاجتماعية وحاجات الذات على اختلاف انواعها فانها تشكل لدى التلاميذ سلسلة متصلة لا تنقطع او تتوقف ابدا ، بل ان بعضها يقوى عند الفرد كلما اصبحت مهمة او ذات قيمة لديه . ومن الحوافز التي يمكن استغلالها في تسهيل عملية التعلم ولترغيب التلاميذ له هي (٢) الحوافز الاجتماعية وحوافز الذات .

ان الانسان كائن اجتماعي بطبيعته يستأنس بوجود الآخرين ويرتاح للانتماء والتشبه

(1) Decharms, R. and others, 1976; and, Sears and Hilgard, 1964, Pp. 205-207.

(2) Sears & Hilgard, 1964, Pp. 184-187; and, Sergiovani & Starratt, 1971, Pp. 133-134.

بهم ويسعى لقبولهم ، وإذا حرم الفرد لسبب أو لآخر من هذا الانتماء والقبول الاجتماعي فإننا نرى عوارضه بصيغة سلوك انطوائي وخجل عام وامراض عصبية معينة . وبأتى التلميذ الى المدرسة وفي نفسه حوافز الانتماء والصداقة والقبول الاجتماعي ، حيث ينظر الى المعلم كرمز لأبيه او امه يتوقع منه الرعاية والحماية والقبول ، والى اقاربه كأصدقاء يتبادل معهم الرأي والاحاسيس ويمارس من خلالها حاجاته الذاتية الخاصة بالطمأنينة والتعاون والقيادة او الخنوع . وان ما تتضمنه كل هذه للمعلم هي تشجيعه للصدقات والانتماء المتوازن والتعاون بين افراد التلاميذ ورعايتهم ومعاملتهم بأساليب تبعث فيهم الطمأنينة وتشبع لديهم الحاجة الى الدفء والحماية والقبول مما ينعكس على سلوكهم العام بالاستقرار والايجابية ويحثهم على القيام بمهامهم المدرسية برغبة ذاتية وفاعلية .

أما حوافز الذات التي يمكن للمعلم التركيز عليها والاستفادة منها في دفع عملية التعلم فهي الثقة بالنفس والاستقلال والتحصيل والكفاية Competence وحب المعرفة والكشف ، وحب المرتبة Status والتقدير والاحترام والأهمية . تملئ هذه الحوافز على المعلم اتاحة الفرص للتلاميذ لممارسة رغباتهم في التعلم وتشجيعهم للمبادرات الفردية ، ومعاملتهم الجادة اثناء التعلم كأفراد لهم كيانهم وشخصياتهم المستقلة وحثهم على البحث والاستزادة في المعرفة والخبرة ، والتنويه بأرائهم وانجازاتهم الفردية بشكل مناسب دون اسفاف او تقتير .

٣ - وسائل عامة لتحفيز التعلم :

تكون الوسائل التحفيزية^(١) اما ذاتية نابعة من داخل الفرد ، وما على المعلم بالتالي الا استعمال المبادئ التي عرضناها في الفقرة السابقة ، او تكون خارجية في طبيعتها ، موضوعة وموجهة من قبل المعلم كالهدايا المادية والألقاب والترتب والعلامات والندم والتهديد . ويلاحظ بأن هذه الحوافز الخارجية على نوعين : ايجابية مشجعة ، وسلبية مثبطة . والمهم من المعلم مراعاته عند استخدامه لهذه الوسائل الايجابية او السلبية هو :

■ ألا يستعملها بشكل جماعي موحد ، بل ينوع في استخدامها كما وكيفا حسب ما تقتضيه المهمة التعليمية وخصائص كل تلميذ وطبيعة حوافزه .

■ ان يستعملها في الوقت المناسب - لا قبله ولا بعده - حتى يضمن قوة تأثيرها وفعاليتها .

(1) Gage & Berliner, 1975, Pp. 288-355; Kolesnik, 1970, Pp. 324-332; and, Medonald, 1965, Pp. 140-149.

■ ان يُشعر افراد التلاميذ بحسن نيته واخلاصه واهتمامه بمصالحهم عند استعمال الحوافز ، ايجابية كانت او سلبية ليتقبلوها نفسيا من حيث الاجراء والنتائج .
ومن الوسائل الايجابية المشجعة التى يمكن للمعلم استخدامها لحث التلاميذ وتحفيزهم للتعلم هى :

■ معرفة التلميذ لرتبته الانجازية او علامته حيث تحته على زيادة محاولاته وتعديل خططه لصالح التعلم .

■ معرفة التلميذ لمدى تقدمه الفردى . إن مقارنة التلميذ لانجازه فى فترتين متفاوتتين تعطيه فكرة عامة واقعية عن قدراته الذاتية ومدى ما يستطيع تحقيقه من حاجات واهداف .

■ معرفة التلميذ لرتب اقرانه فى صفه او سنه . ان معرفة التلميذ معدل تحصيل اقرانه فى المادة التى يدرسها يعطيه تصورا مبدئيا للمستوى التنفيذى المقبول فى هذه المادة ، فاذا كانت قدرته أدنى من المعدل يحاول عندئذ جهده للوصول اليه او تعديه قليلا ، اما اذا كانت قدرة التلميذ اعلى من المعدل ، يميل فى الأحوال العادية الى زيادة تحصيله نتيجة شعوره بتفوق قدراته ومواهبه .

■ وضع التلميذ فى مجموعة متنوعة القدرات يساعده هذا الاجراء على تشكيل تصور واقعى لقدراته ، ثم محاولته زيادة وتنمية هذه القدرات تشبها بأقرانه الأكثر تقدما او منافسة لهم .

■ استعمال العلامات والتقادير التحصيلية . تدل العلامات والتقادير على نوع الانجاز الذى قام به أفراد التلاميذ وبالتالي تحفزهم على تحسين نوعية انتاجهم اذا كان متدنيا ، ويدخل مفهوم العلامات الاضافية التى يمنحها المعلم بشكل مفاجئ للتلميذ نتيجة إجابته على سؤال صعب او انتاجه لفكرة فذة ضمن هذه الفئة من الحوافز ، بل انها اوقع اثرا على التلميذ نفسه وعلى أقرانه فى صفه واكثر تحفيزا لهم من منح العلامات والتقادير التقليدية نتيجة اختبار مرحلى او نهائى .

■ المديح اللفظى والثناء من خلال تعليق المعلم الايجابى على انجاز افراد التلاميذ او قيامهم بسلوك حميد لافت للنظر وذلك بشكل فردى ودون ابتذال .

■ منح الهدايا والألقاب والرتب وقد تتدرج هذه الهدايا والألقاب من قلم رصاص او دفتر للكتابة الى لقب معنوى كالتلميذ « النظامى » ، « التلميذ النظيف » « فيثاغورس الفصل .. » ، أفلاطون الفصل .. » الى قيادة فعلية لفرقة كشفية او نشاط مدرسى او رئاسة لناد ادبى او علمى او فصل .

اما الحوافز السلبية التى تهدف الى تثبيط سلوك غير مستحب لزيادة التعلم لدى التلميذ فقد تكون بدم المعلم او تجاهله للتلميذ ، او تهديده له بالفشل والرسوب او منعه من القيام بنشاط يهواه او العقاب الجسدى كما يحدث عادة فى تربيتنا العربية والذى ينتج عنه تسرب التلاميذ وانحرافهم وتكوين عقد نفسية لديهم .

٤ - مبادئ عامة لتحفيز التعلم :

يتحفز التلاميذ للتعلم ويرغبون فيه ، وتتوفر لهم بالتالى الامكانيات النفسية والمادية التى تساعدهم على تعلم اكثر للمادة اذا راعى المعلم فى تعليمه المبادئ التالية ⁽¹⁾ :

■ تركيز المعلم على اهداف وغايات التعليم دون الاجراءات والوسائل . يجب على المعلم ان يترك الباب مفتوحا لأفراد التلاميذ ليختاروا نوع النشاط الذى يلائم قدراتهم ورغباتهم الفردية للتعلم . فليس مهما او عصبيا استعمال التلميذ لتقرير او تمرين او مشروع اثناء تحصيله للهدف او القدرة بقدر اهمية القدرة نفسها . والمبدأ العام هنا : ان يسمح للتلميذ باستعمال مايشاء من الاجراءات والأنشطة اثناء تحقيقه للهدف التعليمى طالما كانت هذه تربية ومفيدة لاهتماماته وتعلمه .

■ ربط المعلم للمهمة التعليمية بمصالح واهتمامات التلاميذ وطبيعة رغباتهم وخبراتهم السابقة . يتحقق قبول التلاميذ لعملية التعلم واستمتاعهم بها اذا استطاع المعلم اقناعهم باهميتها لحياتهم وخبراتهم الشخصية بواسطة عرضه عادة للمجالات التى تؤثر فيها عليهم . والأغراض او الحاجات التى يمكنهم الحصول عليها فى المستقبل القريب او البعيد بتعلمهم للمهارة او المهمة . ان اقتناع التلاميذ بأهمية التعلم وفائدته ، وبإيجابية التغيير الذى سيحصل فى حياتهم يوقظ لديهم الشعور بضرورة نيل التعلم ويحفزهم للقيام بأنشطته وللمشاركة الجادة والهادفة لتحصيل الغاية او القدرة المطلوبة .

■ تركيز المعلم على استعمال الحوافز الفردية الذاتية دون الخارجية وخاصة المادية منها ، لأن النوع الأول ادم واکثر تأثيرا وواقعية لكونها تابعة من التلميذ ومرتبطة مباشرة بطبيعته وحاجاته . ان تأثير الحوافز الخارجية يزول فى الغالب بزوالها او انتهاء مفعولها .

(1) Davis, R., Alexander, L. & Yelon, S. Learning system Design. New York : McGraw-Hill Book Co. 1974, Pp. 197-217; Frandsen, A. Educational psychology. New York : McGraw-Hill Book Co. 1967, Pp. 278-311.

■ قيام المعلم بتعديل المنهج وتصحيح أخطائه اللغوية المطبعية والعلمية ، او تطويره للأنشطة والخبرات المساعدة خاصة اذا كان المنهج يركز على المعلومات النظرية - منهج معلومات - ، ليحفز التلاميذ بهذا على تقبل المادة والاقبال على تعلمها . ان المنهج المناسب لقدرات التلاميذ ولغتهم وخبراتهم واساليبهم في التعلم يثير فيهم الفضول العلمى والتعبير الذاتى والرغبة في العمل والعطاء والتعلم .

■ قيام المعلم بتوجيه التلميحات او الرسائل او المنبهات المناسبة لمهمة التعليم - عن طريق الأسئلة في الغالب - يجب ان تجسد الاسئلة محتوى المهمة وتتصل بطبيعتها التنفيذية من حيث ملائمة الطرق والوسائل التعليمية المستخدمة في تحقيقها . كما يجب ان تراعى خصائص المتعلمين وعلى وجه التحديد اساليبهم في التعلم . وان اساليب التعلم هى على العموم ثلاثة انواع : مباشرة تتم بواسطة المعلم وتختص بالتلاميذ المذعنين الذين لديهم صفة الاعتماد على الغير في التوجيه والتعلم والعمل ، وجماعية غير مباشرة من خلال الأقران ومناقشاتهم وأنشطتهم وتختص بالتلاميذ الذين لديهم حوافز قوية للإنتماء للغير والاعتراف من قبلهم وصدقاتهم ، ثم فردية مستقلة وتختص بالأفراد ذوى النزعات النفسية الانطوائية او الثقة العالية بالنفس في التحصيل وتحقيق الذات .

■ تقديم المعلم لتلاميذه او تعليمه لهم لمتطلبات القدرة الأساسية قبل الشروع بتنفيذها . فاذا كان المعلم على سبيل المثال يريد تعليم التلاميذ عملية القسمة في الحساب يجب عليه ان يعلمهم اولاً (او يتحقق من معرفتهم) عمليات الجمع والطرح والضرب لأنه من العسير على التلاميذ ادراك مفهوم القسمة وانجاز عملياتها بسهولة وامتناع دون معرفتهم التامة لعمليات الجمع والطرح والضرب التى تعد في هذه الحالة متطلبات وشروطا اساسية لنجاح تعلمهم وتمكنهم من مفهوم القسمة . وقبل ان يطلب من التلاميذ في اللغة العربية او الانجليزية تركيب جمل مفيدة ، يستلزم من المعلم اولاً تزويدهم بمعلومات وخبرات تربوية تتعلق بالاسم والفعل والحرف والصفة وغيرها من أساسيات الجملة المفيدة . وفى التعليم المهنى ، قبل ان يتوقع الموجه من المتدربين تنفيذ المهارة المطلوبة ، يقتضى منه تعليمهم للمبادئ العامة التى تشكل القواعد الضرورية لفهم المهارة وتطبيقها . ان المهم مراعاته من قبل المعلم هنا هو تحليله للقدرة المطلوبة من التلاميذ ثم تحديده للعوامل والمبادئ والنظريات والمعارف المهمة التى يتوجب على التلاميذ معرفتها لأنها تتدخل بدرجة كبيرة في مقدار وسهولة تعلمهم .

■ تقديم المعلم لتلاميذه دأئا لاجابة او انجاز أو سلوك نموذجي تتصف بمعاير وخصائص عالية في نوعيتها ، موضحا لهم المظاهر او العناصر الهامة فيه بواسطة الشرح العمل (التطبيق) . ان الفائدة التي يؤديها مثل هذا السلوك النموذجي وخاصة في تعلم المهارات الاجتماعية والقيمية والفنية والمهنية هي احدث تناقض ادراكي في فكر التلاميذ Cognitive Dissonance يقارنون من خلاله بين مايمتلكونه او يستطيعونه والنموذج النوعي المقدم لهم ، وبالتالي يحفزهم الشعور بعدم الكفاية ، او تناقض مايمتلكونه مع النموذج السلوكي على تعلم السلوك المرغوب او قيامهم بالمهمة المطلوبة .

■ تركيز المعلم على الجوانب العملية للمادة الدراسية واستعمالها ومتطلباتها في الحياة دون الاهتمام بتعليم المعلومات النظرية لذاتها . وعلى الرغم من أهمية المعرفة النظرية للتطبيق ، فانه يجب عدم تدريسها ببناءى عن الواقع او دون محاولة تحديد استخداماتها وفوائدها العملية في الحياة العامة خارج المدرسة . ان تعليمها بمنعزل عن الواقع يفقدها اهميتها وصلاحيه تعلمها . والعكس دأئا صحيح ، حيث يوجد الاهتمام بتطبيقات المادة العملية معنى خاصا في فكر التلاميذ ويبرر بذهم للمحاولات والجهود والوقت لتعلمها .

■ توفير المعلم لتلاميذه فرصا تعليمية نشطة يشتركون فيها معا في مناقشة وحل مشاكلهم التربوية والاجتماعية والشخصية من خلال جو جماعى مفتوح يسوده الفضول العلمى والتعبير الذاتى التلقائى . وحتى تتوفر مناقشة غنية مشرة ، يتطلب من المعلم توضيح خططه التعليمية للتلاميذ ومايتوقعه منهم ، وعلاقة ماستعلمونه بحياتهم العامة والتربوية . يجب ان تعطى لهم الحرية كذلك لابداء رأيهم واقتراحاتهم واختيار اساليب المشاركة التي تتفق مع ميولهم الفردية . ولا مانع تربويا بل من المفيد اجراء المعلم لنقاش عام مع التلاميذ في اول كل فترة او فصل او سنة دراسية وتحديدهم معا للخطوط العامة للمنهج والأنشطة والخبرات التي سيقومون بها ومسؤولياتهم الفردية والجماعية نحو تحقيق الأهداف العامة المنهجية او المدرسية . يثير هذا النقاش غالبا لدى التلاميذ الوعى بأهمية المادة وخبراتها في حياتهم وتعليمهم ، ويؤدى بالتالى الى موافقة مبدأية او التزام من جانبهم لتعلمها والقيام بأعبائها ، كما يقلل من تسربهم ومشاكلهم السلوكية والروتينية خلال التعليم ، ويمنع العملية التربوية بشكل عام السهولة والتلقائية والتشويق في الحدوث والتسلسل .

■ توفير المعلم لتلاميذه مواقف تعليمية دائمة الجدة في نوعيتها واسلوب تقديمها وطرق حلها او انجازها ان فضولهم العلمى للبحث والمعرفة لن يخبو بهذا ابدا .

■ مساعدة المعلم لتلاميذه في اختيار اهداف واقعية فكرية او اجتماعية او اقتصادية ،

وتقسيمه للمادة الدراسية او واجباتها الى قطع محدودة يقوم التلاميذ بتنفيذها على فترات قصيرة متسلسلة يسهل معها التعلم وتحقيق الأهداف . وتحفيزه للتلاميذ كذلك لتغيير اهدافهم الشخصية اذا كانت صعبة او مثالية أو أعلى من قدراتهم وامكانياتهم الذاتية .
■ تشجيع المعلم لتلاميذه عند الفشل ومشاركتهم لإيجاد حلول بديلة للمهمة المكلفين بها من خلال تسامحه ودفع معاملته ورعايته لثقتهم بانفسهم وتفهمه لأعذارهم وظروفهم دون ممارسته لعقاب او تهديد او ضغط عليهم .

■ توفير المعلم لظروف تعليمية مفيدة لتلاميذه من خلال اسلوب مرح متنوع الطرق والوسائل التعليمية ، مشجعا لمحاولاتهم الفردية ومزودا اياهم بالتغذية الراجعة Feed back حول نوعية انتاجهم .

■ سحب المعلم للمشجعات والخوافز الخارجية والمادية تدريجيا .. دون اسراع او ببطء شديدين وبصيغة منتظمة تتلاءم مع معدل تعلم التلاميذ وتقدمهم . ان الاسراع في سحب الخوافز الخارجية ينتج لدى التلاميذ كثيرا من الأخطاء ، كما ان الابطاء ينمى لديهم حب الاعتماد على الغير او على الخوافز الخارجية في العمل والتعلم .

■ تجهيز المعلم لتلاميذه بانتظام بتغذية راجعة حول تقدمهم وانجازهم ليس فقط بالاختبارات والوسائل التقييمية التقليدية ، بل بالملاحظة والوسائل التحليلية المختلفة^(١) ، وبمقارنة اعمالهم وانتاجهم بين الفترة والأخرى . مراعى في نفس الوقت ان يكون التقييم علميا معتمدا على معايير عامة معروفة من قبل التلاميذ ، معطيا كلا منهم ما يستحقه من مدح وتعليق واهتمام بما يتلاءم مع قدراتهم وطبيعة حوافزهم الفردية .

(ج) استراتيجيات عملية لتحفيز التعلم الصفى :

عندما يتحدث المرء عن تعلم التلاميذ ، فانه يعنى في الحقيقة ان تغيرا قد حصل على سلوكهم الادراكي او الاجتماعي او الحركي . والتغير السلوكي المؤثر الذي يدوم لمدة اكثر مع التلاميذ هو ذاك الناتج عادة عن شعورهم بأهميته او الحاجة اليه في حياتهم . وبهذا فان اهم خاصية تميز مثل هذا السلوك هي كونها هادفة مشوقة يكافح افراد التلاميذ لتحقيقها واكتسابها .

(١) انظر لزيد من التفصيل الى كتابنا : تقييم التعلم - أسسه وتطبيقاته . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٠ .

وعلى الرغم من أهمية التحفيز وضرورته للتعلم ، فإنه لا يعد شرطاً كافياً له ^(١) . بمعنى أنه إذا لم يتوفر الحافز لدى التلاميذ فقد لا تزال هناك إمكانية لتعلمهم خاصة إذا توفر لهم المعلم الموجه الذى يتولى تعزيز سلوكهم وتشجيعه فى الوقت وبالصيغة المناسبين ، وإن ما يحدث فى هذه الحالة هو اقتقاد التلاميذ للقوة النفسية الضرورية لاحتراز السلوك بسهولة ثم الاحتفاظ به كجزء من خصائصهم لمدة طويلة . ولما كان هدف التربية عموماً يتمثل فى تحقيق تعلم مشوق ومفيد للتلاميذ ، فإننا سنناقش فى هذه الفقرة مبادئ واستراتيجيات التحفيز من زاوية كونها معينة للمعلم وطرقه التعليمية ووسيلة لتسهيل عملية التعلم واستقرارها لدى التلاميذ . وقد تتم استراتيجيات التحفيز من قبل المعلم على مرحلتين رئيسيتين هما : معرفته لخصائص التلاميذ وحوافزهم التى يمكنه التركيز عليها ثم مراعاته واستعماله لاستراتيجيات واجراءات مناسبة اثناء قيامه بعمليات التعليم والاستجابة البناءة لميولهم وحاجاتهم الانسانية .

١ - التعرف على خصائص التلاميذ وأنواع حوافزهم :

ان تحديد المعلم لخصائص تلاميذه والتعرف على حاجاتهم واهتماماتهم هى المفتاح الفعال لتحفيزهم وتحريكهم ذاتياً للتعلم ^(٢) . فحتى يستطيع اقناع التلاميذ بأهمية المادة او الخبرة التعليمية لحياتهم ، يتوجب عليه ان يعرف اموراً كثيرة تتعلق بهم كطبقتهم الاجتماعية والاقتصادية وما يميزها من حوافز وآمال ومشاكل وسلوك يومية او عادات ، ثم حاجات ومصالح التلاميذ انفسهم واهدافهم الشخصية . عندئذ يتمكن من توجيه الرسالة Message المناسبة محتوى واسلوباً وتوقيتاً - لطبيعة حوافزهم وحاجاتهم - ، مثيراً لديهم السلوك المرغوب تربوياً واجتماعياً او حركياً . من الوسائل التى يستطيع بواسطتها المعلم التعرف على خصائص وحوافز التلاميذ ما يلى : (انظر لمزيد من التخصيص الى ملحق « أ ») ..

■ الملاحظة المستمرة الهادفة داخل المدرسة (وخارجها) من قبل المعلم حيث يؤدي هذا الى تجمع حشد من البيانات يمكنه تبويبها وتصنيفها لغرض الاستفادة منها فى تحفيز التلاميذ . ومن وسائل الملاحظة التى يمكن استعمالها هى السجلات القصصية وجداول المشاركة البسيطة والنوعية ومقاييس التقدير المتدرجة والقوائم .

(1) Mcdonald, 1965, P. 112.

(2) Kolesnik, 1970, Pp. 312-335; and Lefrancois, 1972, P. 149.

(٢) محمد زياد حمدان .. تقييم التعلم . أسسه وتطبيقاته . بيروت دار العلم للملايين ١٩٨٠ ، ص ١١٧ - ٢٧٧ .

- سرد التلاميذ او كتابتهم على هيئة تقرير تعبيرى تطوعى للأشياء التى يفضلون عملها او يشغلون بها وقت فراغهم .
- استعمال المعلم لاستطلاعات الميول والاهتمامات Attitude and Interest Questionnaires ليستنتج من خلالها الهوايات الخاصة ، والأشياء التى يرغب التلاميذ امتلاكها او تجميعها ، او برامج التلفزيون والراديو التى يستمتعون بمشاهدتها او سماعها ونوع الكتب التى يقرأونها تطوعيا .
- استعمال المعلم لوسائل الاسقاط الشخصية Projective Personality Techniques ليستنتج منها مزايا التلاميذ الفردية ومشاكلهم .
- كيفية توزيع افراد التلاميذ لأوقاتهم على الأنشطة المختلفة المقدمة اليهم .
- مجموع الوقت الذى ينفقه افراد التلاميذ على الأنشطة او المهام المفضلة لديهم .
- اختيار افراد التلاميذ للأنشطة التى يهونها او ذات قيمة لديهم للقيام بها اولا من بين الأنشطة الأخرى .
- تكرار افراد التلاميذ لسلوك او قيمة معينة اكثر من غيرها .
- قوة حدوث السلوك او القيمة لدى افراد التلاميذ .

٢ - استراتيجيات خاصة لتحفيز التعلم من خلال عمليات التعليم :

بالاضافة للمبادئ العملية العامة التى يجب على المعلم ممارستها اثناء التعليم ، والتى قمنا بعرضها فى فقرة أ - ٤ من هذا الفصل ، فان إلقاء نظرة مفصلة على عمليات التعليم ومايمكن ان تتضمنه من استراتيجيات محددة لتحفيز التعلم وزيادة فاعليته يعد أمرا مفيدا للمعلم ولتطبيقاته التربوية المتنوعة . تتوزع الاستراتيجيات التحفيزية بشكل عام على العمليات التعليمية التالية : تهيئة التلاميذ ، التنفيذ او التطوير (تنفيذ او تطوير المهارات المتجسدة فى الأهداف السلوكية للدرس) ، ثم توجيه الفصل ، وقيادته . وفيما يلى تفصيل للعمليات التعليمية ومايمكن ان تحتويه من استراتيجيات خاصة بالتحفيز^(١) :

(1) Woldkowski; R. Motivation and Teaching. Washington, P. C. NEA, 1978, Pp. 24-32; 130 133.

جدول ٣ - ١ : ملخص لعمليات التعليم واستراتيجياتها التحفيزية

العنصر التعليمي / العملية	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
■ تهيئة التلاميذ للتعلم .	<ul style="list-style-type: none"> ● كيف سيتم تقديم المعلومات للتلاميذ ؟ ● مامدى ارتباط المعلومات بالواقع ؟ ● مامدى تنوع المعلومات والأنشطة ؟ ● مامدى ارتباط المعلومات والأنشطة برغبات وميول التلاميذ ؟ ● ماهى طبيعة الأنشطة التعليمية المستعملة ؟ 	<ul style="list-style-type: none"> ● درج المعلومات من السهل المحدود الى الصعب المركب . ● ابدأ بمعلومات التلاميذ السابقة ثم انتقل تدريجيا للمعلومات الجديدة . ● استعمل الحوادث اليومية الجارية ذات الارتباط بالموضوع ومعلوماته . ● أشرك التلاميذ فى عمليات التمهيد من خلال خبراتهم وحوادثهم وقصصهم وتقاريرهم . ● استعمل طرقا ووسائل للتقديم ذات طبيعة استقرائية . ● استعمل طرقا ووسائل للتقديم ذات ارتباط بخصائص التلاميذ وطبيعتهم الادراكية والنفسية . ● حول مسؤولية الأسئلة والمناقشة الى التلاميذ كلما امكن ذلك . ● نوع من درجة الصوت والحركات التعبيرية وتنقل من مكان لآخر فى الفصل . ● استغل مناسبة ارتباط المعلومات والأنشطة بالموضوع الجديد للوصول اليه وجذب التلاميذ له . ● اكتب اسم الموضوع مع اهدافه او منظّماته المتقدمة (قواعد او مفاهيم العامة) فى المكان المناسب من السبورة حال الوصول اليه .

العملية / العنصر التعليمي	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
		<ul style="list-style-type: none"> ● عرف التلاميذ كاملا بأهداف الدرس أو منظماته المتقدمة مثل الدخول في عمليات التنفيذ او العرض التالية .

■ العرض والتنفيذ او التطوير :

العملية / العنصر التعليمي	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
<ul style="list-style-type: none"> ● المعلومات 	<ul style="list-style-type: none"> ● مانوع المعلومات المستغلة في عمليات العرض والتنفيذ ؟ ● ماهى طبيعة تقديمها ؟ 	<ul style="list-style-type: none"> ● استعمل فقط المعلومات ذات الارتباط المباشر بموضوع الدرس واهدافه ومنظماته المتقدمة . ● اهتم اولا بتغطية معلومات الكتاب المقرر . ● نوع المعلومات بحيث يكون ربعها تقريبا جديدا على التلاميذ او خارجا عن الكتاب المقرر . ● قدم المعلومات الأساسية اولا ثم الثانوية او التفاصيل . ● درج المعلومات من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب .
<ul style="list-style-type: none"> ● أنشطة التعليم 	<ul style="list-style-type: none"> ● مانوع الطرق والأساليب التعليمية المستعملة ؟ ● مانوع الوسائل التعليمية المستخدمة ؟ ● ماهى طبيعة هذه الطرق والوسائل ؟ 	<ul style="list-style-type: none"> ● نوع من الطرق والوسائل التعليمية المستعملة ، ● استعمل الطرق والوسائل المناسبة ● لادراك خصائص التلاميذ النفسية

العملية / العنصر التعليمي	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
<ul style="list-style-type: none"> ● استعمل الطرق والوسائل غير المباشرة ، ثم المباشرة اذا رأيت ضروريا . ● استعمل الطرق والوسائل التي ترعى تفاعل افراد الفصل بعضهم مع بعض . ● راع التدرج في الطرق والوسائل المستعملة من المحسوس الى الالمحسوس . ● نوع من صوت التقديم والاستعمال ● استعمل لغة مناسبة للتلاميذ من حيث اللفظ والبناء والسهولة . ● ادمع التقديم اللفظي للمعلومات والطرق بحركات تعبيرية مناسبة من الأيدى والوجه . ● راع التنقل والحركة المناسبة من مكان لآخر في الفصل . ● راع التوقيت المناسب لاستعمال كل طريقة او وسيلة خلال الحصة . ● راع التنوع في متطلبات الأسئلة المستعملة - ادراكية وشعورية وحركية . ● راع التنوع في مستوى الأسئلة المستعملة - تذكّر - استيعاب - تطبيق - تحليل - ربط - تقييم ● راع التدرج في الاسئلة من البسيط الى المركب ومن السهل الى الصعب . ● انتقل تدريجيا من اسئلة محدودة الاجابة الى المفتوحة المتشعبة - ذات الاجابات التنبؤية المتعددة . ● راع ارتباط الأسئلة بالموضوع الذي يتم تدريسه . 	<ul style="list-style-type: none"> ● ماهى طبيعة الأسئلة الصفية المستعملة ؟ 	

العملية / العنصر التعليمي	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
<p>● أنشطة التعلم</p> <p>● هل تجسد أنشطة التعلم المهارات التي يتم تطويرها لدى التلاميذ ؟</p> <p>● هل هي ذات طبيعة متنوعة ؟</p> <p>● هل هي ذات طبيعة استقرائية ؟</p> <p>● هل هي مناسبة للتلاميذ ادراكيا ونفسيا ؟</p> <p>● هل هي منتشرة او موزعة على مدى الحصة الدراسية بشكل منطقي ومناسب ؟</p>	<p>● راع الوضوح اللغوى فى الاسئلة المتسعملة .</p> <p>● راع وضوح المعنى والفهم المباشر لمتطلبات الأسئلة .</p> <p>● راع صحة البناء اللغوى .</p> <p>● راع التوزيع العادل للأسئلة على افراد الفصل ايا كانت قدراتهم وخصائصهم .</p> <p>● راع التوقيت المناسب لتقديم كل نوع من الأسئلة .</p> <p>● اقترح وطور أنشطة تعلم ترتبط مباشرة بمهارات التلاميذ الجديدة .</p> <p>● راع التنوع فى الأنشطة المقترحة بحيث تستجيب لرغبات مختلف التلاميذ .</p> <p>● راع اختيار التلاميذ للأنشطة وقيامهم بها فرديا تطوعيا .</p> <p>● راع المنهج الاستقرائي بخصوص انواع الأنشطة وكيفية تقديمها او تنفيذها من التلاميذ</p> <p>● راع ملائمة الأنشطة لادراك التلاميذ وقدراتهم .</p> <p>● راع التنوع فى الأنشطة المقترحة بحيث تغطي مختلف مراحل الحصة وتستجيب لمتطلباتها - تمهيد وعرض وتطبيق وتلخيص .</p> <p>● اشرك مختلف التلاميذ بالأنشطة كل حسب قدراته ورغباته ، دون تركيزها ابدأ فى فئة او قدرات محددة .</p>	

■ تعزيز سلوك التعلم :

الوسيلة / المبدأ التعزيزي	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
● وسائل التعزيز	● ماهى انواع الوسائل المستعملة في التعزيز ؟	● استعمل الأقران في التعزيز كلما امكن ذلك . ● استعمل العلامات والرتب التحصيلية والصفية . ● استعمل الفاظ التشجيع والمديح ، او التثبيط اذا كان ضروريا جدا . ● استعمل العقاب اللفظي او الجسدى في الحالات المتطرفة القصوى . ● استعمل الوسائل البيولوجية مثل الطعام والشراب والراحة كلما دعت الحاجة لذلك .
● ميسادىء التعزيز ^(١)	● هل تناسب وسائل التعزيز نوع التلاميذ ؟ ● هل تناسب طريقة التعزيز طبيعة التلاميذ وخصائصهم ؟ ● هل يُتَّبَع في التعزيز أسلوب علمى وموضوعى ؟ ● هل هناك اهتمام برغبات التلاميذ وحاجاتهم الانسانية ؟ ● ماهى طبيعة الحوافز المستعملة في التعزيز وتحفيز سلوك التعلم لدى التلاميذ ؟	● استعمل الوسائل التعزيزية المناسبة لنوع التلاميذ الذين تتعامل معهم . ● استعمل الوسائل التعزيزية المناسبة لطبيعة المهمة او الموقف التعليمى او السلوكى . ● حاول اولا استعمال الوسائل الايجابية في التعزيز ما استطعت الى هذا سبيلا . ● تجنب استعمال الوسائل السلبية المتطرفة كالتعنيف والضرب . ● استعمل وسائل تعزيزية موافقة لحاجات افراد التلاميذ ورغباتهم . ● نوع من وسائل التعزيز المستعملة . ● ركز في تعزيزك على الحوافز والحاجات الانسانية العليا مثل حاجات الأمن والسلامة

(١) انظر لمزيد من التفصيل الى كتابنا : تعديل السلوك الصفى - مرشد علمى وتطبيقات للمعلم . الكويت :

مؤسسة دار الكتب ١٩٨١ .

الوسيلة / المبدأ التعزيزي	اسئلة استطلاعية	استراتيجيات تحفيزية خاصة
		<p>والحاجات الاجتماعية والذات والاستقلال وتحقيق الذات الفردية (انظر الفصل الأول) .</p> <ul style="list-style-type: none"> ● عزز سلوك افراد التلاميذ فور حدوثها . ● استعمل الأقران في تنفيذ عمليات التعزيز . ● كن انسانا حقا في معاملتك وتعزز سلوك تلاميذك . ● كن موضوعيا وعلميا في تعزيزك .

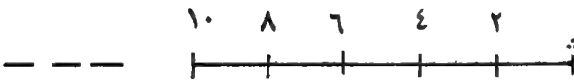
■ قيادة الفصل وتوجيهه :

ان اسلوب المعلم الخاص بقيادة الفصل وتوجيهه يعتبر عاملا عصبيا او حاسما لتعلم التلاميذ وتحفيزهم . وكلما تميز هذا الأسلوب بغير المباشرة وعدم التكلف ، كلما امكنه تشجيع المشاركة الصفية وحفز التلاميذ على التعلم ، والقيام بالسلوك الايجابي البناء . وفيما يلي مجموعة من العناصر الاستطلاعية التي يمكن للمعلم استعمالها للتعرف على اسلوبه القيادي والتوجيهي في التعليم ^(١) ، للعمل على زيادة ايجابيته وموافقته لطبيعة وخصائص التلاميذ الذين يدرس لهم .

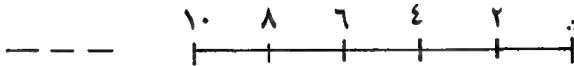
- اعبر عن عواطفك كما اشعر بها



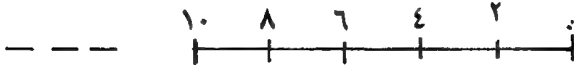
- اتعاطف مع أفراد التلاميذ في عواطفهم ومشاعرهم التي يبديونها



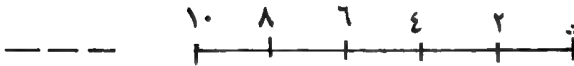
- أحاول إشراك افراد الفصل كلاً حسب قدرته ورغبته



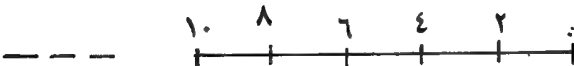
- اشعر كل فرد بالفصل باهمية دوره في التعلم والتعليم



- اسمح لأفراد الفصل بتوجيه عمليتي التعلم والتعليم كلما امكن ذلك

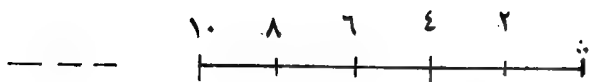


- أحاول الابتعاد عن الأوامر المباشرة في التعليم

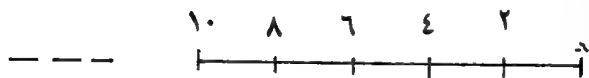


- أبتعد عن الاشارة للأمور الشخصية السلبية لأفراد التلاميذ

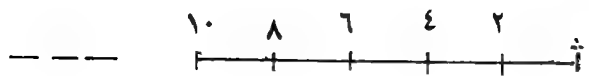
(1) Włodkowski, 1978, p. 132



- اوجّه تعليمي حسب حاجات التلاميذ ورغباتهم.



- ابدي اهتماماً وحنوً بكافة افراد التلاميذ



- اشجّع الآراء الفردية ايّ كان نوعها



١ ٠ ٠

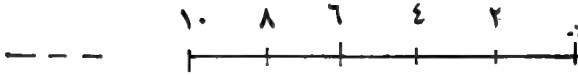
المجموع :

■ طبيعة جو الفصل

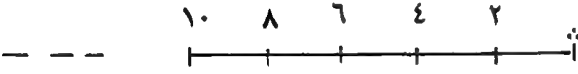
يعتبر جو الفصل من العوامل المحفزة او المثبطة لتعلم التلاميذ وسلوكهم الايجابي . فاذا كان يسود هذا الجو على سبيل المثال شعور بالتعاون والاحترام والاهتمام المتبادل والموضوعية والانسانية ، فانه سيكون في الأغلب محفزاً وإيجابياً . اما اذا كان خلاف ذلك ، فانه سوف لا يكون فقط قاسياً غير مشجع للتعليم ، بل ايضاً بيئة خصبة لظهور كثير من المشاكل السلوكية لأفراد التلاميذ .

وفما يلي سنعرض مجموعة من الأسئلة الاستطلاعية ^(١) على شكل مقياس تقدير متدرج يمكن للمعلم استعائها للتعرف على طبيعة الجو الدراسي لغرض تعديله وتوجيهه للأفضل والأجدى لتعلم التلاميذ .

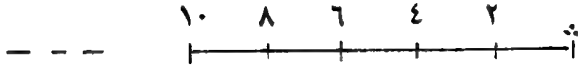
- لاية درجة تسود المعاملة الانسانية جو الفصل ؟



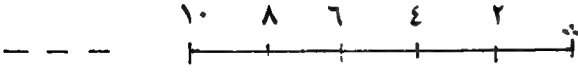
- لاية درجة يسود الفصل شعور بالتعاون ؟



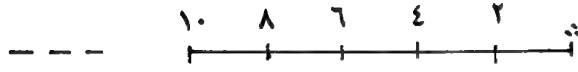
- لأية درجة يسود الفصل اهتمام مشترك بمصالح الغير ؟



- لأية درجة تسود الفصل مظاهر التفاهم والتسامح ؟

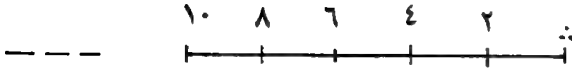


- لأية درجة يسود الفصل شعور بالاثارة والتشجيع ؟

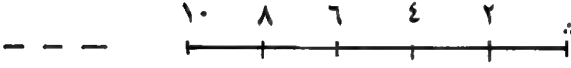


(1) Moos, R. and Insel, P. Issues in Social ecology Human Milieus, Palo Alto, California: National Press books, 1974; and Wlodkowski, 1978, p.130

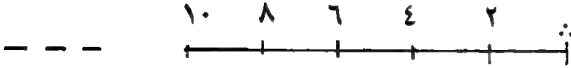
- لأية درجة يسود الفصل شعور بالعفوية وعدم التصنع ؟



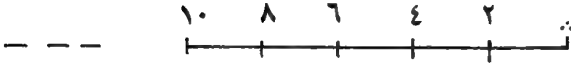
- لأية درجة يسود الفصل شعور بالدفء والحنو على الغير ؟



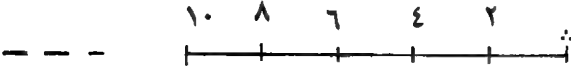
- لأية درجة يسود الفصل شعور بالعدل والمساواة الفردية ؟



- لأية درجة يسود الفصل التفاعل المتبادل المفتوح والمتشعب ؟



- لأية درجة يسود الفصل التنوع واختلاف الآراء ؟



المجموع : ١ ٠ ٠

٣ - استراتيجيات خاصة لتحفيز التعلم من خلال الاستجابة البناءة لميول التلاميذ وحاجاتهم الانسانية

■ الاستجابة البناءة لميول التلاميذ

للاستجابة لميول افراد التلاميذ والعمل على زيادة ايجابيتها نحو المادة الدراسية وبعضهم البعض والمعلم نفسه ، يمكن (للمعلم) مراعاة الاستراتيجيات التحفيزية التالية :

- مشاركته افراد التلاميذ بشيء او عمل او قيمة هامة لديهم او في حياتهم .
- استماعه لأفراد التلاميذ باهتمام واحترام (بعدم استخفاف) .
- معاملته للتلاميذ بشكل موضوعي عادل .
- تنويهه فرديا باعمال التلاميذ وتصرفاتهم الايجابية .
- تعاطفه مع افراد التلاميذ في محتتهم ومشاكلهم الشخصية .
- محافظته على جو صفي يسوده العفوية والاسترخاء وتنوع الآراء .
- استعماله لاهتمامات التلاميذ الفردية ومشاغلمهم لتنظيم معلومات المادة وانشطتها .
- استعماله لطرق واساليب تعليمية متنوعة تشجع تفاعل التلاميذ ومعرفة بعضهم للآخر كالمناقشات والمشاريع الجماعية .
- اظهاره لميول ايجابية نحو المادة الدراسية وفائدة تعلمها .
- اظهاره حماساً ملحوظاً للمادة الدراسية وكفاية شخصية في معرفتها .
- إقرانه خلال عملية التعلم للتلاميذ ذوي الحماس والمعرفة الملحوظة للموضوع بآخرين اقل من ذلك .
- تصديّه ايجابياً لميول التلاميذ السلبية ومفاهيمهم الخاطئة بخصوص المادة الدراسية بالصيغة والوقت المناسبين .
- جعله خبرات التلاميذ الأولى للمادة الدراسية ايجابية ومشجعة .
- ايجاده او اظهاره دائماً لعلاقة ما يتعلمه التلاميذ بمتطلبات حياتهم العملية الخاصة والعامة .
- استخدامه لوسائل واساليب توجيهية بناءة خلال التعلم والتعليم .
- توفيره لتغذية راجعة مستمرة بخصوص تعلم التلاميذ ومدى تقدّمهم .

■ الاستجابة البناءة لحاجات التلاميذ الانسانية

لقد سبقت الاشارة في الفصل الأول للحاجات الانسانية التي اقترحها ماسلو وغيره كحوافز للافراد واساساً فعالاً لنموهم وتطورهم الشخصي .
ويمكن عموماً اعادة تبويب هذه الحاجات أو الحوافز الانسانية في فئتين رئيسيتين :
حاجات سد العجز او النقص Dificiency needs ثم حاجات النمو Growth needs
وبينما يضم النوع الاول الحاجات الفسيولوجية والأمنية والاجتماعية والذات ينحصر النوع الثاني بشكل رئيسي في الاستقلال وتحقيق الذات. يتلخص مجمل الاختلاف بين حاجات سد النقص والنمو في الجدول التالي :

جدول ٣ - ٢ : ملخص الاختلاف بين حاجات النقص والنمو الانسانية

الرقم	حاجات سد النقص	حاجات النمو
١ -	مادية ومحدودة ومباشرة الهدف حيث تنتهى باشباعها .	١ - نفسية ومتجددة
٢ -	أثانية في طبيعتها وتعتمد على الآخرين في اشباعها وتنفيذها وتحفيزها .	٢ - موضوعية وواقعية ترتبط بطاقات الفرد ومعايره الشخصية وحرية في الاختيار وحاجته للنمو .
٣ -	الشعور بالمكافاة والقناعة النفسية خارجيا في مصدره ومعايره	٣ - الشعور بالمكافاة والقناعة النفسية ذاتي المصدر والمعاير .

وسنعرض فيما يلي الحاجات الانسانية اعلاه والاستراتيجيات الخاصة باستجابة المعلم البناءة لكل منها .

■ الاستجابة البناءة لحاجات التلاميذ الفيسيولوجية

يمكن للمعلم الاستجابة لحاجات التلاميذ الفيسيولوجية مثل الراحة ، والطعام ،
والشراب ، والتنفس والنشاط والحركة الفطرية باتباعه للاستراتيجيات التالية :
- اختيار المعلومات والانشطة التربوية التي ترتبط بحاجات التلاميذ الفيسيولوجية كلما كان

هذا ممكنا ، كما هي الحال عند تدريس توزيعات المحاصيل الزراعية والمواد الغذائية في الجغرافية والهواء والماء والاحياء في العلوم الطبيعية والصحة النفسية والجسمية في العلوم وعلم النفس ، وعمليات الشراء والهندسة المعمارية والفراغية في الرياضيات .

- التنبيه لحالات عدم ارتياح التلاميذ ومحاولة ازالة الأسباب المؤدية لذلك . ان شعور بعض التلاميذ بالجوع او العطش او النعاس او الحرارة او البرودة الزائدة او حاجتهم الى التغيير والحركة قد يؤدي بهم الى عدم الاهتمام بموضوع الدرس مظهرين هذا بصيغة حركات ذاتية في مقاعدهم او التحدث مع جوارهم او اثارهم لبعض المشاكل الصفية . يحسن بالمعلم في مثل هذه المواقف ان يتعرف على الأسباب الحقيقية لعدم ارتياح افراد التلاميذ ثم الاستجابة اليها ايجابيا بما يرضيهم نفسيا وفيسيولوجيا .

وقد يظهر للمعلم ان سبب عدم ارتياح التلميذ خارجي يتعدى حدود طاقته او مسؤولياته ، كأن يكون التلميذ فقيرا ليس لدي اسرته امكانيات لتوفير ملابس شتوية واقية او ان تكون اسرته ذاتها في ضيقة اجتماعية او سياسية يتعذر على المعلم حلها او حتى المساعدة في تخفيف نتائجها ، عندئذ يطلب عون المؤسسات الخيرية في المدرسة او المحلة او يلجأ مع التلميذ الى المشرف الاجتماعي وإدارة المدرسة لمعالجة المشكلة .

اما اذا كانت مشكلة التلميذ او عدم ارتياحه تتعلق بعطش او قضاء حاجة خارج الغرفة الصفية او ملل نفسي لطول الحصص او رتابة انشطتها او ترتبط بحاجة للهواء او بيئة صفية مقبولة الحرارة او البرودة فان من واجب المعلم الاستجابة الفورية لمثل هذه الأسباب قبل ان تنهيا فرص ميل التلميذ معها للتعبير عن حاجته او عدم ارتياحه بسلوك سلبي لفظي ، او ميكانيكي .

■ الاستجابة البناءة لحاجات الأمن

تتجدد هذه الحاجات بشكل رئيسي في امن التلميذ وشعوره بالاستقرار والتحرر من الخوف والقلق والتهديد والضميم والغبن . ان اشباع الحاجات الفيسيولوجية السابقة لدي التلاميذ يؤدي تلقائيا الى ظهور حاجات الأمن الحالية . ويتمكن المعلم من توفير الامن والاستقرار النفسي لتلاميذه خلال تربيتههم المدرسية بانجاز ما يلي :

- اختيار المعلومات والانشطة التربوية المتعلقة بامن التلاميذ واستقرارهم كلما كان هذا ممكنا . ان احد الأهداف الرئيسية للتعليم الانساني هو تزويد التلاميذ بالمعارف والانشطة

والخبرات التي تساعدهم على تقليل الخوف وتأمين الاستقرار والطمأنينة النفسية . ان مناقشة المعلم العلمية والموضوعية مع تلاميذه صغار السن لمواضيع مثل البوليس والجيش والنار والعواصف والظلام والحوانات البرية والاليفة ، ودور كل من المدرسة والمعلم في تربية هؤلاء الصغار ونمو شخصياتهم قد يبعث فيهم الشعور بالامن والاستقرار ويغير من ميولهم السلبية وخوفهم نحو هذه المواضيع .

اما التلاميذ في المرحلتين الاعدادية والثانوية فقد يشجع المعلم مواضيع وانشطة تتعلق بالاقران وعلاقاتهم ببعض والاستقلال الشخصي والاهتمامات العلمية والمهنية والوظيفية المختلفة . واذا لم يكن المعلم متأكداً من النشاط او الشيء الذى يمكن ان يوفر الامن للتلاميذ ، يستطيع عندئذ سؤالهم او الاستنتاج غير المباشر منهم عما يخيفهم او يقلقهم ثم يعتمد الى مناقشته معهم او توجيههم للتحرر منه .

- تأسيس ثقة ومعرفة شخصية متبادلة مع التلاميذ قبل البدء بالتعليم واجراءات الضبط الصفى . لا يساعد هذا العمل على ازالة القلق والخوف الناتج عن حدة الموقف التعليمي ، بل يشجع التلاميذ على المشاركة والمبادلة في عملية التعلم .

- تقديم المواضيع والأنشطة والخبرات غير المعروفة من خلال المعروفة ، والمركبة من خلال البسيطة ، والصعبة من خلال السهلة والكل من خلال الجزء . اى استخدام ما يسمى بالنهج الاستقرائى فى التربية ، حيث يقلل من خوف التلميذ بعدم المعرفة أو بصعوبة المادة الدراسية ويحفز على المشاركة الفردية بوجه عام .

- خلق بيئة تربوية منظمة وهادفة ، يعرف التلاميذ من خلالها ما يتوقع منهم فى أية لحظة من تعلمهم .

- تقليل أو ازالة عناصر البيئة التعليمية التى تؤدى الى الفشل ، او تشجع الرهبة والخوف عن طريق :

- تجنب المعلم للمواقف والأنشطة التربوية التى تشجع على شعور التلاميذ بالفشل .
- تقليل أو ازالة أية فوارق جنسية او ثقافية بين التلاميذ ومحاولة الحد من مظاهرها .
- استعمال معايير تربوية موضوعية لتحصيل التلاميذ مع محاولة الاستجابة للفروق الفردية خلال ذلك .
- استعمال معايير تقييمية واضحة وعادلة مع التأكيد على معرفة التلاميذ المسبقة لها .

● استعمال اجراءات ووسائل لحفظ النظام الصفى عادلة ومقبولة من قبل التلاميذ ،
ومعروفة لدى كل منهم ، مع مراعاة الموضوعية والمثابرة فى تطبيقها .

■ الاستجابة للبناء للحاجات الاجتماعية

تتمثل استجابة المعلم لحاجات التلاميذ الاجتماعية فى الانتهاء والقبول والصداقة والمحبة
فى الاستراتيجيات التالية :

- اختيار المعلومات والأنشطة المتعلقة بحاجات التلاميذ للانتهاء والقبول والحب كلها كان هذا
ممكنا . يتحقق للمعلم هذا الأمر عن طريق :

● استعمال مكثف لاسماء التلاميذ وخبراتهم الواقعية كأمثلة توضيحية خلال عمليات
التعلم والتعليم .

● استعمال البيئة المحلية ، والمعروف من الأمكنة والأشياء والخبرات لتنفيذ المشاريع
والتعيينات التربوية المتعلقة بالمادة الدراسية .

● استعمال المواد التعليمية من كتب ووسائل ترتبط بشكل وثيق بحياة التلاميذ وثقافتهم ،
وليست مستوردة او غريبة عنهم .

● استعمال مكثف للالفاظ والتعابير الاجتماعية الودية اثناء التعليم والتعامل مع التلاميذ .
- تقوية او خلق عناصر فى البيئة التربوية توحى لأفراد التلاميذ بالقبول والمحبة واهتمام
الآخرين . يتحقق للمعلم هذا عن طريق :-

● المعرفة السريعة لأسماء التلاميذ واستعمالها اثناء المخاطبة والتعليم .

● محاولة مقابلة كل تلميذ بشكل شخصى والتعرف على أماله ومشاكله .

● حفظ ملفات أو سجلات خاصة لكل تلميذ لمتابعة حاجاته وتقديمه .

● مشاركة افراد التلاميذ فى مناسباتهم الاجتماعية الخاصة أو الأسرية سواء كانت هذه
مفرحة او مزعجة .

- تبنى مبدأ الفردية فى التعلم والتعليم للسماح لكل تلميذ بالمشاركة الفعالة واظهار دور
ايجابى وحساس فى التربية الصفية والمجتمع الصفى .

■ الاستجابة للبناء لحاجات الذات

ان حاجة تحقيق الذات المتمثلة فى الاعتبار والكفاية الشخصية والمعرفة والتحصيل
هى اعلى الرغبات والخوافز الفردية الإنسانية واسماها واكثرها اشباعا من الناحية النفسية ،
يستجيب المعلم لهذه الحاجة بمراعاته للاستراتيجيات التالية :-

- توفير فرص لتحصيل الأهداف التربوية التى تؤكد على ذات التلاميذ ودورهم فى الحياة

المدرسية والعامة .

- تقديم معلومات وأنشطة تتفق مع مواطن القوة عند التلاميذ وتكملها وتعمل على تدعيمها .

- استعمال طرق واستراتيجيات تعليمية تشجع استقلال التلاميذ وثقتهم بأنفسهم وقدراتهم مثل المشاريع والتعليمات الفردية ، وأساليب التعلم المتمكنى Mastery Learning Techniques وطرق الكشف والتقيب والتعليم الوصفى والخاص وغيرها .

- تطوير واستخدام خطط وأنشطة تسمح للتلاميذ بعرض مواهبهم واعمالهم ومشاركة الآخرين داخل المدرسة وخارجها عطاءها ومواطن جمالها . ويتم هذا للمعلم من خلال توفير الفرص التالية للتلاميذ :

● العروض الشفوية .

● المعارض العامة في المدرسة وخارجها .

● الشروح السبورية .

● المناقشات .

● جمع ونشر اعمال التلميذ في الصحف المدرسية ، او مجلات الحائط الصفية .

● تصوير انجازات التلاميذ واعمالهم فوتوغرافيا عرضها والاستفادة منها .

● تطوير شرائح وافلام وأشرطة سمعية خاصة بانجازات التلاميذ واعمالهم .

- تزويد التلاميذ بفرص تربوية يختارون بحرية من خلالها المواضيع والأنشطة التي تثير فضولهم وتبعث فيهم العجب والرغبة في الكشف . واما ان يقترح المعلم في هذه الحالة مواضيع وحوادث للتلاميذ ، مثيرا بالأسئلة لفضولهم العلمى ورغبتهم في البحث والتحصيل ، أو أن يسأل التلاميذ عما يستهويهم ويبعث في نفوسهم التعجب والحيرة ، أو الأهداف العليا التي يرمون لتحقيقها .

- تزويد التلاميذ بفرص تربوية يتعرفون من خلالها على انفسهم ، وذلك باختيارهم الحر للمواضيع والحوادث والأنشطة التي تنسجم مع رغباتهم وقدراتهم وتصوراتهم وتنفيذها بواسطة التجريب والتقييم الذاتى .

- تشجيع التفكير المتشعب والقدرات الابتكارية لدى التلاميذ عن طريق توفير جو تربوى مفتوح متحرر من الخوف والحكم الشخصى « غير الموضوعى » ، والساح للتلاميذ بمتابعة هواياتهم وتطوير افكارهم حسب قدراتهم ورغباتهم ووقتهم .

■ الاستجابة البناءة لحاجات الاستقلال

يمكن للمعلم الاستجابة البناءة لحاجة الاستقلال لدى التلاميذ بالاستراتيجيات التالية :

- اختيار افراد التلاميذ الحر لنوع المهمة التربوية التي يريد كل منهم تعلمها .
- اختيار افراد التلاميذ الحر لنوع الأنشطة التربوية التي تتفق مع رغبات وقدرات كل منهم .
- اختيار افراد التلاميذ الحر لوقت التعلم ومواعيد اتمامه .
- اشتراك افراد التلاميذ بعمليات تخطيط التعلم والتعليم وتحضيرها .
- قيام التلاميذ بترتيب وتنظيم البيئة الصفية بالصيغة التي يرونها مفيدة لهم ومريحة لأنفسهم .

٤ - مبادئ وارشادات تطبيقية للمعلم

ان اولى المهام التي يجب على المعلم القيام بها قبل بدئه بعمليات التحفيز ايا كان نوعها هو معرفته التامة النظرية والتطبيقية للحوافز الانسانية ومؤثراتها ونظرياتها المختلفة المتوفرة للاستعمال « الفصلين الأول والثاني » ، يليها تحديده لحوافز افراد التلاميذ وميولهم ، ثم ثالثا اختياره وتطبيقه للمبادئ والاستراتيجيات العملية المناسبة التي عالجها هذا الفصل عموما وخاصة في فقرات ب - ٤ ، ح - ١ ، ٢ ، ٣ .

يستطيع المعلم ^(١) أن يقرأ النشاط او المبدأ او الاستراتيجية التحفيزية في الفقرات اعلاه ، ثم يسأل نفسه عما اذا كان يقوم بها أم لا ، ولأية درجة ؟ مستعملا في ذلك التقارير او التدريج النوعي التالي :

■ دائما = ٤ علامات .

■ غالبا = ٣ علامات .

■ احيانا = ٢ علامة .

■ نادرا = علامة واحدة .

■ أبدا = صفراً .

ما يمكن ان ينتج لدى المعلم من جراء هذا الاستطلاع الذاتي هو ما يلي :

■ زيادة وعيه للاجراءات التحفيزية التي يستعملها مع التلاميذ .

■ تعرفه على الاجراءات التحفيزية التي لم يقم باستعمالها بعد .

(1) Włodkowski, 1978, PP. 166-190.

- تعرّفه على الاجراءات التى يعتقد بعدم ملاءمتها لتلاميذه .
 - ويتوجب منه بالتالى التخلّى عنها او التقليل منها .
 - تعرّفه على الاجراءات الجديدة التى يجب عليه تبنيها و اضافتها لأسلوبه التعليمى اليومى .
 - ازدياد قدرته الذاتية على تخطيط وتنفيذ العمليات التحفيزية لتلاميذه .
 - وفى كل الأحوال ، اذا وجد المعلم بأن الاستراتيجيات التحفيزية التى يستعملها « دائما او غالبا » مناسبة لتلاميذه ، عندئذ يستمر فى تطبيقها معهم اما اذا كانت عكس ذلك فيما ان يعمد الى التقليل منها او الى حذفها .
 - وفى حالة كون الاستراتيجيات التحفيزية التى يستعملها المعلم « احيانا » أو « نادرا » مناسبة للتلاميذ ، فيتوجب عليه حينئذ زيادة هذا الاستعمال فى المستقبل . اما اذا كانت غير مناسبة تماما ، فاما ان يتوقف عنها او يحذفها من اسلوبه .
 - واذا وجد المعلم أخيرا بأن بعض الاستراتيجيات التحفيزية التى لم يقم باستعمالها على الاطلاق مناسبة لطبيعة تلاميذه ومتطلبات تعلمهم ، عندها يضع فى الحسبان ضرورة البدء فى استخدامها وادخالها على اسلوبه التعليمى اليومى .
 - ومهما يكن أمر القرارات التى يمكن ان يصل اليها المعلم نتيجة الاستطلاع الذاتى لمبادئ واستراتيجيات التلاميذ التحفيزية ، فانه يجب عليه مراعاة المبادئ التالية :
 - التنوع الدائم فى استراتيجيات ومبادئ التحفيز التى يستعملها .
 - التوقيت المناسب لاستعمال كل استراتيجية خلال الحصة .
 - تفريد عمليات التحفيز واستراتيجياتها ووسائلها كلما امكن ذلك .
 - استعمال مبادئ واستراتيجيات التحفيز التى تتفق مع كل من شخصيته وقدراته ، وخصائص افراد التلاميذ ، وطبيعة ومتطلبات المادة الدراسية .
- د - الخلاصة :

لقد عالج هذا الفصل موضوعين مهمين يخصان تحفيز التعلم الصفى ، اولاهما : لخص جملة متنوعة من المبادئ العامة التى تهتم تحفيز التعلم بوجه عام مثل الخصائص الواجب توفرها فى المعلم ليتمكن من التحفيز كدفع الشخصية و انسانية المعاملة والكفاية فى موضوع التخصص وعلم النفس التربوى واستعمال طرق ووسائل التعليم .

اما نوع الحوافز التى يمكن للمعلم التركيز عليها اثناء التعليم فهى الحوافز الاجتماعية والاستقلال وحوافز الذات وتحقيقها . وقد يستعمل فى اثارة هذه الحوافز وسائل ايجابية مثل

الفاظ والقاب التشجيع والمديح وتزويد التلاميذ بتغذية راجعة بخصوص تقدمهم وتحصيل اقرانهم في صفهم او سنهم ، وقد تكون ايضا الوسائل سلبية « غير مستحبة تربويا وتعليميا » مثل التعنيف والضرب .

وقد ختمنا الفقرة الأولى « المبادئ العامة » بعرض بعض المبادئ الاجرائية المفيدة للمعلم عند تنفيذه لعمليات التحفيز مثل :

- ١ - التركيز على اهداف وغايات التعليم دون الاجراءات والوسائل .
- ٢ - ربط المهمة التعليمية بمصالح واهتمامات التلاميذ وطبيعة رغباتهم وخبراتهم .
- ٣ - التركيز على استعمال الحوافز الذاتية دون الخارجية او المادية .
- ٤ - تقديم أسس ومبادئ المهارات التي ينوى تدريسها اولاً .
- ٥ - تقديم اجابات وانجازات نموذجية للتلاميذ لاحداث ما يسمى بالتناقض الادراكي لديهم .

- ٦ - التركيز على الجوانب العملية وتطبيقات المادة الدراسية دون الهامشي والنظري منها .
- ٧ - توفير فرص نشطة للتلاميذ للتعلم والتفاعل الاجتماعى .
- ٨ - التجديد في المواقف التعليمية .

- ٩ - مساعدة التلاميذ في اختيار اهداف شخصية واقعية . وتشجيعهم عند الفشل ومشاركتهم غير المباشرة في ايجاد حلول بديلة لصعوباتهم .

- ١٠ - تزويد التلاميذ بتغذية راجعة بخصوص كل ما يقومون به من تعلم وسلوك .
- أما الموضوع الرئيسى الثانى الذى عرضه الفصل فهو استراتيجيات اجرائية خاصة بتحفيز التعلم الصفى ، حيث كان اولها : التعرف على خصائص التلاميذ وانواع حوافزهم بواسطة الملاحظة المنظمة والاستطلاعات والاختبارات والوسائل الاسقاطية ، وكيفية توزيع افراد التلاميذ لوقتهم على الأنشطة واختيارهم لها . كما يمكن للمعلم بهذا الصدد الرجوع الى ملحق « أ » للاطلاع على عدد مختار من المقاييس المستعملة في التعرف على خصائص التلاميذ وانواع حوافزهم وتعيين درجاتها او قوتها لديهم .

وقد تلا التعرف على خصائص التلاميذ . وانواع حوافزهم النوع الثانى من الاستراتيجيات التحفيزية والذى تمثل ايضا في نوعين مهمين هما : الأولى - وتتم من خلال عمليات التعليم كالتمهيد والعرض او التنفيذ وتعزيز التلاميذ وقيادتهم وتوجيه جو الفصل . اما النوع الثانى : فتمثل في استراتيجيات الاستجابة البناء لميول وحاجات التلاميذ الانسانية على اختلاف انواعها - الفيسيولوجية والأمنية والاجتماعية والاستقلال والذات

الفردية .

وقد ختمنا الفصل بمبادئ وإرشادات تطبيقية للمعلم تتلخص في دعوته لاجراء استطلاع ذاتي لمبادئ واستراتيجيات التحفيز الواردة في الفصل وخاصة ما يتعلق منها بفقرات ب - ٤ ، ج - ١ ، ٢ ، ٣ . ثم اتخاذه بعدئذ للقرارات المناسبة من استمرار او زيادة ، او تقليل وحذف او تبين للمبادئ والاستراتيجيات التي تم استطلاعها .
هـ - اسئلة للمراجعة :

١ - عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٠ ٪ الخصائص الضرورية في المعلم ليتمكن من التحفيز .

٢ - هناك حوافز اساسية يمكن التركيز عليها اثناء تعليم التلاميذ ، اذكرها كتابيا ، مع توضيح موجز لماهية كل منها وذلك بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ .

٣ - عدد كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ الوسائل العامة التي يمكنك اعتمادها في تحفيز التعلم ، وأياها في رأيك اكثر ايجابية على ميول التلاميذ وتحصيلهم .

٤ - اذكر كتابيا في صفحة واحدة وبصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ المبادئ العامة التي يمكن ان تراعيها لتحفيز التعلم الصفى .

٥ - اذكر كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ الخطوات التطبيقية التي تجسدها عملية تحفيز التعلم مع ما يتم في كل منها .

٦ - تقع الاستراتيجيات العملية لتحفيز التعلم الصفى في ثلاثة انواع رئيسية ؛ اذكرها كتابيا مع توضيح موجز لما تشير اليه كل منها (صحة الاجابة تساوى ٩٠ ٪) .

٧ - لخص كتابيا في نصف صفحة وبصحة لا تقل عن ٨٥ ٪ كيفية التعرف على خصائص وانواع الحوافز لدى تلاميذك ، مع تركيزك على ذكر الوسائل والمقاييس التي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال .

٨ - لخص كتابيا في اربع صفحات على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ الاستراتيجيات التحفيزية التي يمكن ان تتم من خلال عمليات التعليم .

٩ - اذكر كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠ ٪ الميول والحاجات الانسانية لأفراد التلاميذ ، مع توضيح الاستراتيجيات الخاصة التي يمكنك بواسطتها الاستجابة البناءة لكل واحدة منها .

١٠ - اختر مجموعة من التلاميذ الذين تدرس لهم وقم بالتعرف على خصائصهم وانواع الحوافز لديهم علميا وموضوعيا باستعمالك للوسائل والمقاييس المقترحة في فقرة ج - ١ من هذا الفصل ، وملحق « أ » في آخر الكتاب « صحة الانجاز المطلوبة : ٩٠ ٪ » .

١١ - اقترح كتابيا - بناء على معلومات الفصل الحالى اولا ، والفصلين الأول والثاني ثانيا - خطة تحفيزية شاملة تحتوى على استراتيجيات عملية تعليمية واخرى خاصة بمبول وحاجات التلاميذ الانسانية (معايير التنفيذ : ان تكون الخطة مخصصة لمجموعة التلاميذ الذين اخترتهم في سؤال « ١٠ اعلاه » ، ، وألا تزيد عن خمس عشرة صفحة ، وان تكون قابلة للتطبيق المباشر دون انتظار تعديلات او تغييرات على البيئة التعليمية المحلية ، وأن تساوى صلاحيتها العامة ٨٥ ٪ على الأقل) .

* * *

القسم الثاني ، إدارة البيئة الصفية

الفصل الرابع : مبادئ عامة للإدارة الصفية

الفصل الخامس : اجراءات عملية لتوجيه الادارة الصفية

الفصل السادس : الانضباط الصفى - وسائله العامة وتطبيقاتها

الفصل الرابع

مبادئ عامة للإدارة الصفية

- أ - المقدمة :
- ب - ماهية الادارة الصفية
 - ١ - مفهوم الادارة الصفية .
 - ٢ - عناصر الادارة الصفية .
- الوقت .
- الفراغ او المكان .
- العاملون .
- المواد والتجهيزات ، التعليمية .
- ٣ - مهام الادارة الصفية .
- التخطيط .
- التنظيم .
- التنسيق .
- التوجيه والانضباط .
- التسجيل والتدوين .
- ٤ - اهداف عامة للادارة الصفية .
- ج - الادارة الصفية عبر التاريخ .
- د - مؤثرات الادارة الصفية .
- ١ - مؤثرات خاصة بالمعلم .
- ٢ - مؤثرات خاصة بالبيئة المحلية .
- المؤثرات التقنية .
- المؤثرات السياسية .
- المؤثرات الاقتصادية .
- المؤثرات السكانية .

- المؤثرات الثقافية .
- هـ- الادارة الصفية والمعوقون .
- ١ - مهارات اساسية لمعلم المعوقين .
- ٢ - خصائص غرفة المعوقين الدراسية ومكوناتها .
- ٣ - التخطيط للتعليم .
- التشويق والتحفيز .
- العرض والتطبيق .
- التعزيز .
- التقييم .
- ٤ - طبيعة عملية التدريس .
- ٥ - تنسيق عمليات التدريس .
- ٦ - وقت التعلم والتعليم .
- و- اجراءات ادارية خاصة بالمعوقين .
- ز- الخلاصة .
- ح - اسئلة للمراجعة .

مبادئ عامة للإدارة الصفية

أ - المقدمة :

ينقسم السلوك الوظيفي للمعلم إلى نوعين رئيسيين : تعليمي وغير تعليمي ، وان السلوك الاداري والتنظيمي لأي معلم يشكل في الواقع صميم العمل والمهارات غير التعليمية^(١) .

وقد أضافت بعض الدراسات الميدانية التي اجريت بهذا الخصوص بأن ٨٥% من الواجبات اليومية التي يقوم بها المعلم هي في الحقيقة ادارية في طبيعتها .
ومهما يكن الأمر الكمي للواجبات اليومية الادارية ، فقد اجمعت كثير من البحوث على أهمية المهارات الادارية والتنظيمية للتدريس ، حتى انه تمّ التأكيد بعدم امكانية نجاح المعلم وعملياته التعليمية دون كفايته ونجاحه أولاً في المهام الادارية للتعليم^(٢) .
مادام الأمر كذلك بالنسبة لأهمية الادارة الصفية ، فاننا سنقوم خلال هذا الفصل بالتعرف على عدد من المبادئ التي تهتم هذا الموضوع مثل :

- ماهية الادارة الصفية
- الادارة الصفية عبر التاريخ
- الادارة الصفية والمعوقين .

هذا وسنخصص الفصلين الخامس والسادس لمعالجة عدد من الاجراءات العملية التي تخص تنظيم البيئة الصفية وانضباط سلوك التلاميذ فيها .

(1) Hamdan, M. Z. Acomparative Analysis of Saudi Male Elementary teacher preparation programs. (Un published) Ph. D. Diss., Dsu, 1977, pp. 35-37.

(2) Tidyman, W. Directing Learning through classroom Managenent. New York : Farrar & Rinehart, 1937, pp. 10-13.

ب- ماهية الادارة الصفية :

ستتناول هذه الفقرة أربع نقاط تتعلق بماهية الادارة الصفية Classroom Management وهي : مفهوم الادارة الصفية ، وعناصر الادارة الصفية ، ومهام الادارة الصفية ثم أهداف الادارة الصفية .

١- مفهوم الادارة الصفية :

تشكل الادارة بمفهومها الواسع ظاهرة أساسية لأية مؤسسة اجتماعية تربوية أو غير تربوية . والصف أو الفصل الذى يتكون فى العادة من مجموعة من التلاميذ الذين تربطهم معاً قدرات وخصائص شخصية متقاربة نسبياً هو بحد ذاته مؤسسة اجتماعية متعاونة يعمل أفرادها معاً كوسيلة وغاية فى آن واحد لتحقيق ما يريده المجتمع أو يحتاجه من كفايات ومهارات .

وحتى يتم لافراد الفصل الاستجابة البناءة (كوسيلة) لما يريده المجتمع واكتساب المهارات المطلوبة (كفاية) ، يلزمهم تبنى مجموعة من المبادئ والاجراءات التنظيمية التى تتولى تسقيع معطيات وعوامل التدريس بصيغ تسهل عملية التربية الصفية وتقنى مخرجاتها . نطلق على مجموع هذه الاستراتيجيات التربوية التنظيمية بالادارة الصفية^(١) . والجدير بالذكر أن المعلم كأحد أفراد الفصل يقوم بدور ومسؤوليات جسيمة ترتبط بتخطيط وتطوير وتنفيذ الاستراتيجيات الادارية على اختلاف انواعها ، مستعيناً بافراد التلاميذ كلما ناسب أو دعت الحاجة الى ذلك .

٢- عناصر الادارة الصفية :

يلزم الادارة الصفية كمفهوم تربوى توفر مجموعة من العناصر أو المقومات التى يمكن تنسيقها معاً والتحكم فيها لتوجيه عمليتى التعلم والتعليم وبلورة أهدافها التربوية الى واقع محسوس . ويتوجب التأكيد هنا بأن عدم توفر واحد أو أكثر من هذه العناصر سوف يؤدى الى تشويه نتائج الادارة الصفية وسلبيتها عموماً ، أو الى عدم وجود ادارة صفية بالمعنى التربوى على الاطلاق . تتلخص هذه العناصر المكونة للادارة الصفية مع تعريفاتها فى القائمة التالية^(٢) :

(1) Cohen, E., Intili, J. and Robbins, S. Task & Authority : Asociologilal view of classroom management. In, Duke, D. (ed). Classroom management. 78th year book of the NSSE. Chicago : the University of Chicago press, 1979, pp. 129-132; and Johnson, M. & Brooks, H. Conceptualizing classroom Management. In Duke, 1979, pp. 22-28.

(2) Johnson & Brooks, 1979, pp. 29-31.

■ الوقت :

يمثل الوقت العامل الأساسي لتحقيق أية حياة وكل عمل ، حيث به يقاس عمر الاشياء ويتم التعرف على كنهها ووجودها . والوقت أو الزمن حسب النظرية النسبية لايشتاين يشكل البعد الرابع لكل المدركات مهما تنوع حجمها واختلف بعدها (بعدان أو ثلاثة) . وهو للادارة الصفية يمثل الوسط الناقل الذى تتم عبره اجراءاتها وعملياتها المختلفة سواء فى المدرسة أو خارجها .

■ الفراغ أو المكان :

ويقصد به فراغ الغرفة الدراسية بشكل رئيسى بما يتصف به من خصائص شكلية عامة وما يتضمنه من أثاث وتسهيلات . كما يمكن أن يضم أمكنة أخرى كساحة المدرسة أو المختبر ومركز وسائل التعليم وغيرها مما يحتمل استخدامه فى التربية المقصودة .

■ العاملون :

يمثل المعلم والتلاميذ أهم العاملين فى الادارة الصفية . فالمعلم هو أدواتها الرئيسية المنفذة والموجهة ، أما التلاميذ فهم مادة اجرائها ومحور مبادئها ومبرر وجودها التربوى بوجه عام .

■ المواد والتجهيزات التعليمية :

وتتضمن المواد والوسائل والآلات التعليمية التى تستخدم فى التعلم والتعليم ومقاعد التلاميذ والادراج وغيرها .

٣- مهام الادارة الصفية

تتمثل أهم المهام أو الواجبات التى تدور حولها الادارة الصفية والتى يقوم المعلم عادة باعباء تنفيذها فى خمس رئيسية ، تظهر باختصار كما يلى :

■ التخطيط :

يعتبر التخطيط **Planning** الأساس لكل العمليات الادارية (ولكل مظهر أو عمل آخر فى حياتنا فى الواقع) ، كما يعتمد عليه مباشرة نجاح هذه العمليات أو فشلها .

ويحتوى التخطيط هنا بالإضافة لعمليات تحضير الدروس اليومية وما تستوجبه من أنشطة تعلم وتعليم على جدولة وتوقيت هذه الأنشطة المختلفة بصيغ زمنية تتناسب مع حاجات التلاميذ ومتطلبات تسلسل المهارة أو المهمة التعليمية .

■ التنظيم :

وتقع مهمات التنظيم غالبا في نوعين : تنظيم التلاميذ للتعلم بترتيبهم حسب أسلوب معين ، أو توزيعهم على مجموعات وتعريفهم بادوارهم الفردية والجماعية ، وبالأحكام والمبادئ التي ستسير أو تنفذ بواسطتها العملية التربوية . ثم (النوع الثانى) تنظيم الغرفة الدراسية وما تحتويه من مواد وأجهزة ووسائل وتجهيزات وأثاث بشكل يفيد عملية التربية الصفية ويسهل حدوثها .

■ التنسيق :

وتشمل مهمة التنسيق وضع أحكام مناسبة لتنظيم بعض أنواع السلوك والروتين الصفى مثل انتقال أفراد التلاميذ من مكان لآخر فى الغرفة الدراسية وخروجهم منها ، وترتيب أدوار التلاميذ وتسلسلها أثناء التعلم والانتقال المناسب من نشاط لآخر .

■ التوجيه والانضباط :

وتشمل هذه المهمة المزوجة صنفين من العمليات ، الأول : التحكم فى تنفيذ الخطط والأحكام والاجراءات المختارة للتعلم والتعليم ، والتعرف على مدى مناسبة هذا التنفيذ ونجاحه . والثانى : توجيه وضبط وتعديل السلوك الصفى للتلاميذ بصيغ تساعد على التعلم والتعليم .

ويختص التوجيه والانضباط فى الغالب بالسلوك الصفى الإيجابى الضعيف فى حدوثه ، أو السلوك غير الإيجابى الذى قد يعيق العملية التربوية أو يبطئها . ولما كان هذا النوع من العمليات الادارية ذا طبيعة سلوكية بحتة يختلف فى طبيعته عن كافة العمليات أو المهام الادارية التى تعالجها هذه الفقرة ، بالإضافة الى اهميتها المميزة فى التربية عموما ، فانتا سنقوم بتخصيص فصل مستقل (الفصل السادس) لعرض ومناقشة موضوع انضباط البيئة الصفية بمبادئه واجراءاته المختلفة كمظهر رئيسى من مظاهر الادارة الصفية .

■ التسجيل والتدوين :

تشكل أعمال التسجيل والتدوين المهمة الأخيرة للإدارة الصفية ، وتضم في العادة عمليات مثل : تسجيل نتائج الاختبارات وتطوير السجلات القصصية للتلاميذ **Anecdotal Records** وتدوين الحضور والغياب . وتتم هذه العمليات بالطبع باستعمال المعلم لكشوف وملفات وسجلات متخصصة .

٤- أهداف عامة للإدارة الصفية :

نستنتج من معالجتنا الموجزة السابقة لمفهوم الإدارة الصفية وعناصرها ومهامها ، أهدافها العامة التالية^(١) :

■ الكفاية في تحصيل أهداف التعليم من قبل التلاميذ .

■ الكفاية في استخدام عناصر الإدارة الصفية كالوقت وغرفة الدراسة والمعلم والتلاميذ والمواد والتجهيزات التعليمية لحدوث التعلم .

ج- الإدارة الصفية عبر التاريخ :

كان التعليم في التربية العربية قبل الاسلام محدداً على وسيلتين رئيسيتين^(٢) الأسواق كعكاظ ومجنة وذى المجاز وغيرها ، ثم بعض الكتابيب المبثوثة في المدن العربية . الكبرى آنذاك بمكة والمدينة المنورة والبصرة وبغداد ودمشق وغيرها . وبمجيء الاسلام ، بدأ التعليم ينتشر ويتوسع في الجزيرة العربية وغيرها من البلاد ، حيث لوحظت الكتابيب في كل مكان ، وقد أمها الفقير والغنى على السواء .

وكان الكتاب عبارة عن غرفة (سقيفة أو كوخ) أو اثنتين مزودة بأثاث بسيط مثل حصير يجلس عليه التلاميذ ، ومصحف ودواة حبر وقلم من قصب . واعتاد التلاميذ الحضور في صباح كل يوم من الأسبوع عدا ظهر الخميس ويوم الجمعة ، ليتعلموا ما يريد الشيخ أو يجول بخاطرهم ذلك اليوم ، مستعملين مواد تعليمية وكتايب مثل القرآن الكريم وألواح خشبية يكتبون عليها الدرس ثم يقومون بحجوه عند انتقاهم لموضوع جديد . وقد تمتع المعلم كمرّب ومؤدب بسلطة واسعة في مجالات تعليم الناشئة القراءة والكتابة

(1) Harley, B. A Synthesis of teaching methods. Sydney : McGraw-Hill Book Co. 1973, pp. 26; and, Johnson & Brooks, 1979, pp. 34-36.

(٢) محمد الناصف ، آراء في التربية . تونس : الشركة التونسية للتوزيع ص ٦٥ - ٩٣ .

ومبادئ الحساب ، وأمور الدين بطبيعة الحال . كما اعتمد في الغالب على الزجر والتوبيخ والعقاب الجسدى كوسيلة يومية معروفة لمعالجة السلوك غير المرغوب لأفراد التلاميذ سواء كان هذا متعلقاً بالتعلم أو النظام العام .

واعتماد معلم الكتاتيب استقلال اليوم الدراسى فى الاملاء والتكرار والتسميع الجماعى والفردى للمادة من قبل التلاميذ ، كما اتصفت ادارته للفصل فى الغالب بعدم التخطيط المسبق ، حيث كان يقوم بأعمال التنظيم والتنسيق والتوجيه كما تلميه عليه تلقائياً حوادث الحصة واليوم الدراسى .

ومع بلوغ الدولة العربية الاسلامية أوجها الحضارى والعلمى فى عهد بنى أمية والعباس فى دمشق وبغداد وقرطبة ، تقدم التعليم شكلاً وصناعة حتى أن الانتساب للمدارس والجامعات العربية لم يقتصر على ابناء الأمة بل لحقت بها جموع المتعلمين من كافة الأرجاء الأوروبية . وقد كان يقوم المعلم فى تلك المدارس بدور مركزى وأساسى يتعلق بإدارة الفصل من تلاميذ وغرفة دراسية ونظام ، تماماً كما هى الحال فى العهود السابقة ولكن مع بعض الازدياد فى المسؤوليات الادارية نسبياً من حيث النوع والكم .

هذا وتجب الإشارة بأن المساجد قد أخذت على عاتقها منذ ظهور الاسلام مسؤولية تعليم أبناء الأمة علوم الدين واللغة والمواد التخصصية الأخرى . وكان المعلم أو الشيخ أو الفقيه يجمع تلاميذه أمامه ، أو حوله على شكل حلقة ليستمعوا إليه ويلاحظوه باهتمام فى كل ما يقوم به . وقد ساعد - فى رأينا - جو المسجد الدينى الخاص وحرمة على تسهيل ادارة العملية التربوية ومحدودية مشاكلها النظامية بوجه عام .

وبالرغم من مرور قرون طويلة بعد العباسيين والأندلسيين ، إلا أن غرف الدراسة العربية بوجه عام قد بقيت فى شكلها وأثاثها البسيط وأساليب إدارتها المركزية المباشرة ، ولم يحدث تغيير ملحوظ يذكر سوى فى القرن العشرين حيث بدأت المدارس الجماعية المكونة من أكثر من غرفة دراسية تسود التعليم العربى . كما بدأ التلاميذ يستعملون الأدوات والكتب الدراسية ويمتلكونها بشكل فردى ، وبدأت تظهر كذلك الفصول المدرسية على هيئة صفوف مرصوفة من المقاعد الطولية الثقيلة وزناً وحركة ، والمعدة للجلوس عدة تلاميذ فى آن واحد .

ومع أن العملية التربوية قد تقدمت عموماً فى بعض مظاهرها ، إلا أن المهام الادارية للمعلم لم تتغير فى طبيعتها إلا قليلاً ، حيث بقى الأداة التنفيذية المباشرة لها ، وبقي أيضاً استعماله للأساليب المباشرة فى التعليم والادارة والنظام (كالتوبيخ والضرب)

ملاحظاً لدرجة كبيرة . ومع وجود هذا كله فمن الانصاف أن نضيف بأن المسؤوليات الادارية للمعلم العربى قد زادت في حجمها وتنوعت خلال هذا القرن وخاصة فيما يتعلق منها باعمال التخطيط والملاحظة والتسجيل وتنظيم التلاميذ والغرفة الدراسية بشكل يواكب لدرجة مقبولة مسيرة التربية العالمية الحديثة .

د - مؤثرات الادارة الصفية :

تتأثر الادارة الصفية في طبيعتها وممارساتها بعدد من العوامل التى تقرر إلى حد كبير نجاح الاجراءات الادارية أو فشلها . وقد قمنا بتبويب هذه العوامل أو المؤثرات لغرض الحصر وسهولة الاستيعاب إلى نوعين رئيسيين :

١ - مؤثرات خاصة بالمعلم .

٢ - مؤثرات خاصة بالبيئة المحلية .

١ - مؤثرات خاصة بالمعلم :

هناك بعض الخصائص التى يتمتع بها المعلم عادة وتؤثر مباشرة على أسلوبه الادارى للفصل وبالتالي على سلوك التلاميذ وانتاجهم . تلخص هذه الخصائص بما يلى^(١) :

■ الالتزام الفطرى بقوانين ومتطلبات مهنة التدريس .

■ الرغبة الطبيعية في التدريس .

■ الذكاء المناسب الذى يجب أن يزيد عن المعدل العام المتعارف عليه (١٠٠ حاصل ذكاء) .

■ المعرفة الكافية لنفسه ولتلاميذه ولمادة تخصصه وطرقها ووسائلها التدريسية .

■ المهارة في التعامل الاجتماعى .

■ الصبر وهدهوه الشخصية .

■ الموضوعية والعدل في الحكم والمعاملة .

■ المرونة والتنوع في السلوك والمعاملة والتعليم .

■ المظهر العام المناسب .

■ الصحة العقلية والجسمية .

(١) محمد زياد حمدان . التدريس الحديث - أصوله وخصائصه . الكويت : مؤسسة دار الكتب ١٩٨١ ،

محمد عطيات . ادارة الصفوف - وزارة التربية والتعليم - عمان : مجلة رسالة المعلم ٤ : ٦٠ - ٦١ ، ١٩٧٩ .

■ تعاطفه مع التلاميذ خلقاً وفكراً وأمالاً ومصاعب .
 وقد وضع بعض الكتاب^(١) المؤثرات الادارية الخاصة بالمعلم بصيغة أساليب عامة كالتالى :

■ أسلوب ضبط الفصل وقد تنبع من سلطة واعية (عقلانية) أو نزعة الاجبار أو القسر ، أو الاتقاع والتفاهم المتبادل .

■ الأسلوب السلطوى فى ادارة الفصل وتنظيمه . وقد يكون هذا تقليدياً همه تحصيل الأهداف الحياتية التى يريدها المجتمع ، أو شرعياً يعتمد على قوانين وأحكام ومتطلبات المجتمع ، أو وظيفياً يعتمد على الخبرة والكفاية الشخصية ، وأخيراً انسانياً يقوم على الاهتمام بمصالح التلاميذ ورغباتهم والحنو عليهم .

■ الأسلوب التعليمى وأهم مظاهره الوضوح ومراعاة سرعة التلاميذ فى التعلم وكفاية تنظيم وعرض المادة وفلسفة التقييم وطرقه .

٢- مؤثرات خاصة بالبيئة المحلية :

تتلخص المؤثرات العامة بالبيئة التى توجه وتحدد طبيعة الادارة الصفية ونوع ممارساتها فى ستة هى :

· المؤثرات التقنية والتشريعية والسياسية والاقتصادية والسكانية والثقافية^(٢) .

■ المؤثرات التقنية :

تعتبر المؤثرات التقنية **Technological Influences** من العوامل الأولى التى تتحكم فى طبيعة الادارة الصفية وتوجهها . فالهندسة المعمارية ووسائل الاتصال وأنظمتها المختلفة التى تستغل فى عملية التعليم كالتلفزيون والراديو والهاتف الرائى وآلات التعليم وغيرها الكثير ، والاقتصاد المحلى وما يُمليه على الغرفة الدراسية وتجهيزاتها من نوع وكَم ، وعلم الفيزياء والأحياء والاجتماع والطب وعلم النفس السلوكى تؤثر كلها بشكل مباشر على المعلم والتعليم وأساليب ادارته الصفية .

(1) Corno, L. Classroom Instruction & the matter of time. In, Duke, 1979, pp. 245-281; and Spady, W. & Mitchell, D. Authority & the Management of classroom activities. In, Duke, 1979, pp. 75-116.

(2) Duke, D. Environmental Influences on classroom Management. In, Duke (ed.), 1979, pp. 333-362.

وفيا يلى بعض الأمثلة للمؤثرات التقنية وما يمليه كل منها على الممارسات الادارية
للفصل :

- الهندسة المعمارية :

ان الأسلوب الذى يصاغ به شكل البناء المدرسى وغرفة الدراسة ، وما يمكن أن
يحتويه من أعمدة وجدران فاصلة وقاعات وغيرها قد يؤثر على أسلوب الادارة الصفية
ويحدده . فإذا كان البناء المدرسى على سبيل المثال مصمما على شكل قاعات واسعة
مفتوحة قليلة أو معدومة الحواجز الداخلية عندئذ يكون الأسلوب التعليمى والادارى مفتوحاً
فى الغالب حيث يشجع مثل هذا التصميم على تفاعل أفراد التلاميذ وتعاملهم معاً بحرية
ويسر . أما اذا كان البناء مقسماً على شكل غرف تقليدية يتسع الواحد منها (بالكاد)
لثلاثين تلميذاً ، حينئذ تكون الممارسات التعليمية والادارية تقليدية مباشرة وجماعية تكثر
معها (كما نتوقع) المشاكل الصفية الاكاديمية والتعليمية السلوكية . اما اذا كانت الغرفة
الدراسية ضيقة أو شكلها غير عادى (منحرفاً مثلاً) ، فان الادارة الصفية ستتأثر حتماً فى
نوعها وادائها وأهدافها .

- علم الطب :

لقد أثر علم الطب على التربية الصفية فى عمليات تعليمها وادارتها بصورة ما يسمى
بالطريقة الطبية أو الوصفية **Medical or Prescriptive Method** .
يقوم المعلم خلال هذه الطريقة بالتعرف على جذور أو أسباب مشكلة التلميذ أو نوع
حاجته التعليمية وقدراته ورغباته ثم يصف العلاج التربوى (المعلومات والأنشطة التى
سيقوم بها للتغلب على المشكلة أو تعلم مهارة معينة) ، تماماً كما يفعل الاطباء مع مرضاهم .
فلم يعد إذن دور المعلم نتيجة الطريقة الطبية أو الوصفية تقليدياً ملماً فى تعليمه وادارته
للفصل بل اكلينيكيًا محللاً ومرشداً أو مستشاراً ، يفرد عمليات التربية الصفية حسبها
تقتضيه حاجات أفراد التلاميذ ورغباتهم .

- علم النفس السلوكى :

لم تقو العلوم التقنية بوجه عام على منافسة علم النفس السلوكى فى تأثيره على التربية
الصفية . وما آلات التعليم والمواد المبرمجة والتدريس بالكمبيوتر والأهداف السلوكية

وطريقة تحليل المهمة Task analysis واختبارات قبل التدريس إلّا وسائل سلوكية تؤثر على الادارة الصفية سلبياً أو إيجابياً حسب كفاية المعلم في استعمالها ومدى موافقة الظروف البيئية الخاصة بالتلاميذ والفصل لهذه المظاهر التقنية السلوكية .

■ المؤثرات التشريعية :

تقصد بالمؤثرات التشريعية المحاكم المدنية المحلية ومبادئ الحقوق الفردية الانسانية الخلق في التعلم والمساواة في الفرص والمعاملة الاجتماعية والحقوق والواجبات بشكل عام .
فالقوانين والمبادئ التي تسنها المحاكم وادارات التعليم الرسمية وغيرها من الجهات الرسمية والتي تركز على حقوق المتعلمين وعدم ضربهم وتعنيفهم والمساواة والعدل في المعاملة ، توجه في واقع الأمر الأساليب الادارية للمعلم وتصبغها بطابع خاص يقوم فيه التلاميذ بدور مشارك وفعال ، وعلى المعلم في أغلب الأحيان استعمال نوع محدد من الاجراءات والأساليب الادارية ، مهينا الجوالدراسي أحيانا لظهور بعض المشاكل الصفية المختلفة .

لنأخذ مثلاً قانون منع الضرب وتأثيره على ادارة الفصل في مدارسنا ، فمع ايماننا العميق بأن الضرب والتهديد والتعنيف في التعلم والتعليم والادارة الصفية تعد دون شك من الأساليب التقليدية التي أعفا عليها الزمن وأثبتت سلبيتها الأيام إلّا أننا نرى أن تحريمها المفاجيء في التربية قد استبدل في تعليمنا نوعاً من المشاكل بأخر . فالمعلم عندما كان مجازاً للضرب والتعنيف كان يحكم وينظم تلاميذه بشعور من الخوف والرهبة ، مؤثرا بالتالي على استيعابهم وتعلمهم ومنمياً فيهم الشخصية الخائفة والاعتماد على الغير في التفكير والتصرف والعمل ، وهذه النتائج كلها ، لا يمكننا بالطبع قبولها أو السكوت عليها . ولما دخلت تشريعات منع الضرب والتعنيف ، أصبح المعلم فجأة غير قادر على استعمال هذه الأساليب المباشرة حتى في حالة ظهور بعض المشاكل الروتينية الصفية . ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل حفزت هذه التشريعات في بعض التلاميذ الشعور بمقاومة المعلم ومعاكسة أوامره ومتطلباته مؤدياً بهم الى مصادمات ومواجهات جسدية راح ضحيتها كما لاحظنا عدد من المعلمين ، وأصبحوا مع هيئاتهم الادارية عاجزين عن تنفيذ كثير من الاجراءات التربوية والتنظيمية للاقائهم معارضة من التلاميذ وعدم تطبيقها من قبلهم ، معتمدين في ذلك على تشريعات منع التعنيف والضرب ومهدين المعلم وادارة المدرسة بها كلها سنحت الفرصة لذلك .

والخطأ هنا كما نرى ليس في سنّ هذه التشريعات أو عدمه ، وإنما في تنفيذها المفاجيء في الحياة المدرسية دون تهيئة تربوية ونفسية لكل من التلاميذ والمعلمين ودون استحداث قوانين وأحكام تنظيمية مدرسية تتفق ومبادئ التربية الحديثة تقوم بدور تلك الوسائل التقليدية المباشرة في توجيه الادارة الصفية ، حيث كان نتيجة هذا كله اختفاء مسؤوليات وسلطات وظهور أخرى دون تنسيق أو تمهيد على الاطلاق .

■ المؤثرات السياسية :

يدخل تحت المؤثرات السياسية للادارة الصفية نوعان رئيسيان هما : الفلسفة التعليمية والسياسة للدولة وما تملّيه هذه من تضمينات عملية تربوية وادارية ثم نقابات المعلمين ومنظمتهم .

فاذا كانت فلسفة الدولة التعليمية والسياسية تمنح المعلمين حقوقا ومسؤوليات واسعة في مجالات تخطيط وادارة العملية التربوية وتحديد أهدافها العامة ومقرراتها واشطتها ومتطلباتها ، فهذا يعنى بأن هؤلاء سيارسون ضغوطا ومطالب تتفق مع اهوائهم وتصوراتهم واصلاً بهم الحد في بعض الاحيان الى الاساءة للنظام الصفى واجراءاته الادارية التنسيقية ، وفي حالات متطرفة الى مقاومة المعلمين لدرجة اعفائهم أو رفضهم من الخدمة . فتكون فلسفة الدولة التعليمية والسياسية بهذا سلبية مدمرة في طبيعتها ونتائجها .

وتقوم نقابات المعلمين ومنظمتهم هذه الأيام بدور فعال ومؤثر في دعم حقوق المعلم والدفاع عن مطالبه ومسؤولياته العامة في وجه ما يلاقيه من ظلم أو تعسف تربوى واقتصادي واجتماعى وسياسى حتى لو كان ذلك من التلاميذ انفسهم .

وفي معظم البيئات التربوية العالمية ، تتمثل وظيفة نقابات المعلمين الأساسية في حفظ التوازن بين مسؤوليات المعلم وحقوقه ومطالب المجتمع وضغوطه على اختلاف أنواعها . وينظر الى هذه النقابات في بعض الأحيان كقوة مناوئة لمحاولات الدولة التدخل في شؤون المعلمين وانقاصهم من بعض مسؤولياتهم وحقوقهم المتعارف عليها تقليدياً منذ العصور . وحتى يتم التنسيق الكامل بين نقابات المعلمين والدولة بما تملك من فلسفة تعليمية وسياسية ، فستبقى الادارة الصفية تتصف بالغموض والفوضى والتناقض بعض الشيء .

■ المؤثرات الاقتصادية :

تؤثر الحالة الاقتصادية للمجتمع ، ورغبته في الانفاق على التعليم مباشرة على التربية الصفية وخاصة فيما يتعلق منها بالمظاهر المادية من مواد ووسائل تعليمية وتجهيزات وأثاث

وخصائص شكلية عامة ، مما يؤدي بالادارة الصفية سلباً أو إيجاباً حسب ضعف أو قوة الحالة الاقتصادية والرغبة الاجتماعية في الانفاق على التعليم وسد احتياجاته .

■ المؤثرات السكانية :

يؤثر عدد من العوامل السكانية كالكتافة والتجمعات ونسبة المواليد وحركة التنقل أو الترحال من مكان لآخر على أسلوب وممارسات الادارة الصفية . فكنزة عدد السكان وازدحامهم في بقعة معينة وارتفاع نسبة المواليد واستقرارهم تؤدي كلها الى ارتفاع عدد التلاميذ في الفصل الواحد وتعدد مسؤوليات المعلم الادارية وزيادة حجمها والعكس في هذه الحالة صحيح . وكما يساعد استقرار السكان في منطقة على انتظام العملية التربوية وفعالية اجراءاتها الادارية ، فان الترحال الدائم كما هو الحال مع البدو والفجر بوجه عام يؤدي بالادارة الصفية الى التشوش ودوام التغير في الأساليب والمتطلبات والظروف المادية المتوفرة .

■ المؤثرات الثقافية :

ان الثقافة هي كل ما يميز مجموعة من الناس من خصائص حضارية مادية وغير مادية كالدين والعادات والتقاليد والاخلاقيات العامة وأساليب الأسرة في التربية والتوجيه واللباس والطعام وغيرها .

تتدخل الثقافة من خلال الخصائص المادية وغير المادية أعلاه في نظام الادارة الصفية وطبيعة ممارساتها لدرجة كبيرة . فاذا كانت أساليب الأسرة في التربية مركزة متشددة مثلاً وتركز على تحصيل عدد محدد ثابت من العادات والقيم العامة ، فان الادارة الصفية في هذه البيئة تتصف بالغالب بالمركزية والاحكام التنظيمية الموضوعة والقيادة المباشرة من المعلم . أما إذا كانت أساليب الأسرة وثقافتها غير ذلك (غير مركزية) ، فان ادارة الفصل وانظمتها واجراءاتها وموادها تختار وتوجه وتدار في الغالب من قبل التلاميذ وأسرهم ، وما المعلم في هذه الحالة إلا ادارة تنفيذية لها .

وهكذا فان الادارة الصفية تتأثر بعوامل متعددة اولها خاص بالمعلم كأسلوبه التعليمى والسلطوى وضبط الفصل والتزامه الفطرى بمهنة التدريس وذكائه ومرونته ومظهره العام وموضوعيته فى التعليم والمعاملة . وثانيها خاص بالبيئة المحلية مثل العوامل التقنية والتشريعية والسياسية والاقتصادية والثقافية .

هـ - الادارة الصفية والمعوقين :

تختلف الادارة الصفية فى طبيعتها وأساليبها باختلاف المتعلمين عاديين أو استثنائيين عاليي القدرات ومعوقين . والمعوقون ايضا يختلفون حسب نوع الاعاقة التى يمتلكونها ، فمنهم الأبكم والأصم والكفيف والكسيع ، وقد يطلق على هذا النوع بالمعوقين جسميا . وقد تكون الاعاقة ادراكية فى طبيعتها مثل بطء التعلم (حاصل ذكاء ٧٠ - ٩٠) والأغبياء والحمقى والمعتوهين وغيرهم . أما النوع الثالث فهو الاعاقة القيمية - السلوكية ويشمل هذا كل فرد يتصف سلوكيا أو قيميا بغير العادية (رغم عاديته الادراكية والجسمية) مثل المضطربين سلوكيا أو عاطفيا وعصبيًا أو قيميا كاتصاف الفرد بقيم سلبية كالكذب والغش والنميمة والنفاق والخداع وغيرها من الرذائل التى تأنفها النفس البشرية السوية . وقد نجد الفرد حولنا حاصلًا على أعلى الدرجات العلمية ولكنه فى نفس الوقت يملك على وجهه الف قناع ، انانيا فى تصرفه ونفعيا فى معاملته حتى فى تعليمه لطلابه ، مثل هذا النوع فى رأينا رغم تفوقه الادراكى هو معوق متمزت يصعب للأسف فى معظم الأحيان علاجه .

ومما يجدر ذكره بهذه المناسبة أن أخطر أنواع الاعاقة وأشدّها سلبية على الفرد والمجتمع على السواء هى الاعاقة القيمية السلوكية ، لأن نتائجها أولا لا تنحصر على الفرد نفسه بل على من حوله من ناس وحيوان ونبات ، وثانيا لكونها مركبة شاملة تضم فى جذورها وثناياها الاعاقة الادراكية والجسمية رغم عاديتها الظاهرية التى تبدو لعيان الأبرياء .

وفى هذه الفقرة ، سنعرض باختصار بض المبادئ والاجراءات الادارية الخاصة بالمعوقين وخاصة المضطربين سلوكيا وعاطفيا وعصبيًا وبطيئي التعلم منهم .

١ - مهارات اساسية لمعلم المعوقين

تتلخص اهم واجبات معلم المعوقين في القائمة التالية^(١) :

- توفير بيئة صفية تحفز في المتعلمين الرغبة في التعلم وتدعوهم للمشاركة النشطة في عملياته . وستعرض لخصائص هذه البيئة في فقرة خاصة لاحقة .
- توفير عدد متنوع من الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية وأساليب تنفيذها ، ليتسنى لكل تلميذ اختيار النشاط الذي يتناسب مع رغباته وقدراته في أى وقت أو مرحلة من عملية التعلم .
- توفير معززات نفسية ومادية واجتماعية متنوعة تناسب ما أمكن طبيعة ورغبات افراد التلاميذ لتساعدهم على التعلم وتجعل منه مهمة مقبولة لديهم باستمرار .
- توفير تغذية راجعة لكل تلميذ يتعرف من خلالها على نوع ومقدار انتاجه وتقدمه بالنسبة لنفسه ولغيره من اقرانه .
- توفير معاملة انسانية تعاونية واهتمام حقيقى برغبات ومصالح التلاميذ في كل مرحلة من تعلمهم .
- توفير بيئة تعليمية قادرة تدريبيا على نقل افراد التلاميذ من غرف وبيئات التعليم الخاص (المعوقين) الى الغرف الصفية العادية ، مع تأهيلهم ادراكياً واجتماعياً للاندماج الناجح في حياتها وعملياتها التربوية .

٢ - خصائص غرفة المعوقين الدراسية ومكوناتها

تتصف غرفة المعوقين الصفية بخصائص ومكونات معينة^(٢) تميزها عن غيرها من البيئات الصفية العادية . فألوان جدرانها وتجهيزاتها المختلفة محدودة بوجه عام ، ويغلب

(1) Bijou, S. Behavior Modification In Teaching The Betarded child. In, Thoresen, C. Behavior Modification In Education. 72th year-Book of the NSSE. Chicago: University of chicago Press, 1973, pp.272-273

(2) Hewett, F. & Watson, P. Classroom Management & the Exceptional Learner. In, Duke, 1979, pp. 311-312; and Johnson, J. Croton - on-Campus: Experiment In the use of the Behavioral Sciences to Educate Black chetto children. In, Logan, N., Morse, W. and Newman, R. Conflict in the chassroom: The Education of children with Problems. Belmont: Wadsworth Publishing Co. 1971, pp. 375-379.

عليها اللون الموحد الهادئ كما هو الأمر مع المضطربين عاطفياً أو عصياً . اما الضوء والحرارة فيجب ان يكونا معتدلين ، والأصوات الجانبية والمشوشات أياً كان نوعها ومصدرها معدومة وذلك تجنباً للالهاء ومنعاً للانارة أو التهيج السلوكى والعاطفى .
واستجابة لرغبات وقدرات المتعلمين وتحفيزاً لهم فقد تكون الغرفة الدراسية من قطاعات أو اجزاء يقوم كل واحد منها بوظيفة محددة فى عملية التربية الصفية^(١) . من امثلة هذه القطاعات ما يلى :

■ قطاع السمعيات :

ويضم أشرطة كاسيت مسجلة لمواضيع المادة الدراسية .

■ قطاع التدريس العام

وهو الجزء من الفصل الذى يستعمله المعلم كمركز لتعليم التلاميذ جماعياً ما يصعب عليهم ، أو يوجههم لحلول واجبات تخص المادة الدراسية . كما يقوم التلاميذ فى هذا الجزء بعمليات التعلم الجماعية المشتركة .

■ قطاع المرنيات :

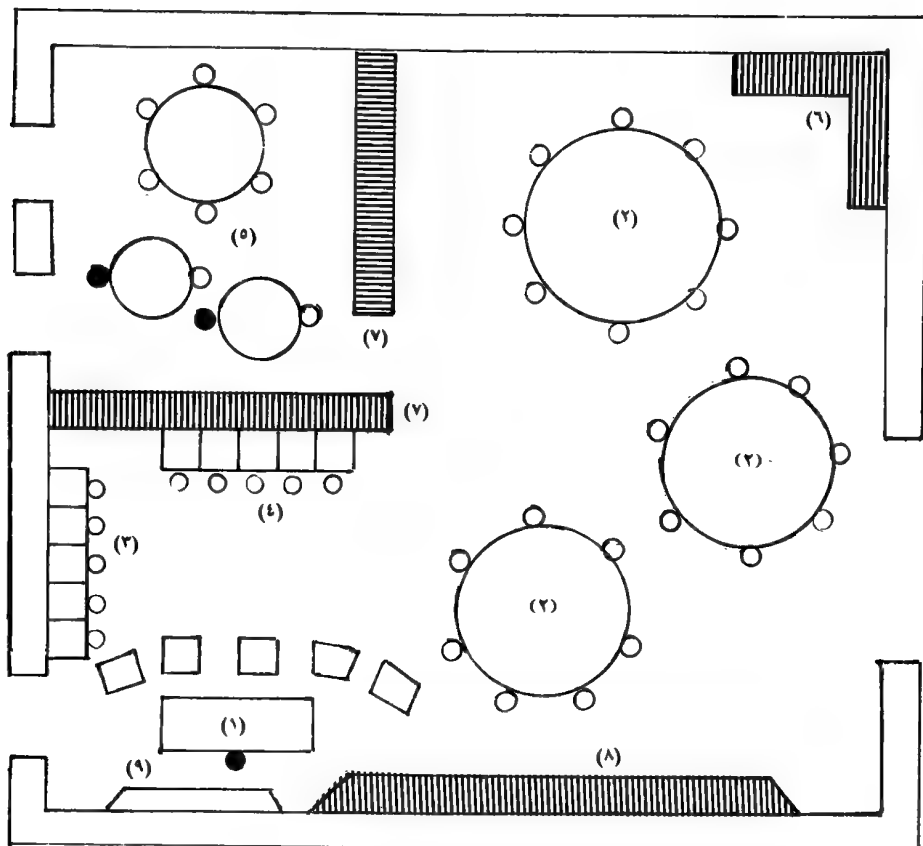
ويضم فى الغالب الصور المسطحة التعليمية والشرائح وافلام الصور الثابتة التى تجسد مواضيع محددة من المقرر .

■ قطاع التعزيز والألعاب والتعليم الخاص :

يستخدم هذا القطاع فى تقوية وترسيخ المفاهيم التى يتعلمها افراد التلاميذ اثناء دراستهم للمادة فى حالة مواجهتهم لظروف صفية أو فردية تبطئ أو تعوق من ذلك .. ويتم لأفراد التلاميذ تعزيز تعلمهم لهذه المفاهيم وزيادة تحصيلها بتزويدهم بألعاب متنوعة ورسوم وقصص وأحاجى أو بالساح لهم بالقراءات المنفردة المستقلة ، أو بقراءة المعلم لهم أو تعليمهم فردياً .

يمكن ان تظهر معاً القطاعات اعلاه مع مكونات الغرف الصفية الأخرى بالأشكال التالية :

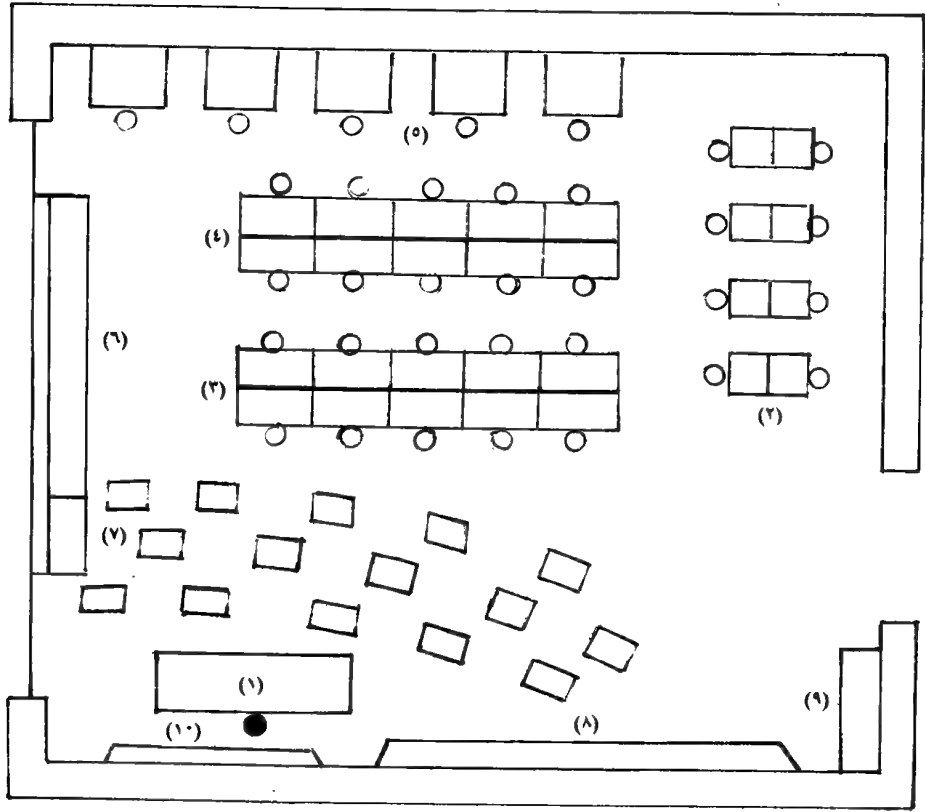
(1)Axelrod, S. Behavior Modification For The classroom Teacher. New York: Mc Graw-Hill Book Co. 1977, pp. 67-75; Cully, M. Essential Characteristics of a therapeutic Program for Emotionally Disturbed Preschool children. In, Long, Morse & Newman, 1971, pp. 310-311; and, Johnson, 1971, pp. 375-379.



شكل ٤ - ١ : قطاعات ومكونات غرفة المعوقين الصفية .

التوضيحات :

- (١) قطاع مكتب المعلم وتوجيهه المباشر .
- (٢) قطاع التدريس العام وعمليات التعلم الجماعية المشتركة .
- (٣) قطاع السمعيات .
- (٤) قطاع المرئيات .
- (٥) قطاع التعزيز والألعاب والتعليم الخاص .
- (٦) مرآة ومغسلة .
- (٧) ادراج متحركة فاصلة .
- (٨) السبورة وشاشة العرض .
- (٩) لوحة الشرف .



شكل ٤ - ٣ : تقسيم بديل ثالث لغرفة المعوقين الدراسية أو غيرهم
التوضيحات :

- (١) المعلم والتعليم أو التوجيه الجماعى المباشر .
- (٢) قطاع التعليم الخاص - معلم لتلميذ وتلميذ لتلميذ .
- (٣) قطاع الدراسة السمعية .
- (٤) قطاع الدراسة المرئية .
- (٥) مقصورات الدراسة الفردية المستقلة .
- (٦) منضدة جانبية للعرض .
- (٧) مفصلة .
- (٨) السبورة وشاشة العرض .
- (٩) أدراج
- (١٠) لوحة الشرف .

وفي حالة عدم استطاعة المعلم تقسيم الغرفة الدراسية او عدم رغبته في التقسيمين الأول والثاني ، يمكنه عندئذ اعتماد التقسيم البديل الثالث في شكل ٤ - ٣ (أو تطوير بديل رابع) الذى يجعل من الغرفة الصفية عدة مراكز يتخصص كل منها بنوع واحد من انواع أو اساليب التعليم .

هذا ويجب ان تتصف تجهيزات الغرفة وأثاثها بخفة الوزن والقابلية للحركة والتعديل والتغير ، ليتمكن المعلم مع تلاميذه من ترتيبها بالصيغة التى تتفق مع حاجاتهم التربوية والنفسية المتغيرة . كما يجب ان تحتوى الغرفة الدراسية على عدد متنوع من الألعاب والدمى التى تتلاءم مع العمر الادراكى للتلاميذ وحاجاتهم النفسية ومتطلبات المادة المنهجية بطبيعة الحال .

٣ - التخطيط للتعليم

بينما يعتبر التخطيط بوجه عام اجراءاً تمهيدياً ادارياً ضرورياً لتعليم العاديين ، فانه يعد بالنسبة لتعليم المعوقين واجبا لا غنى عنه يؤدى به اما الى العدم أو الوجود . ان الصفة الفردية والتقنية التى تغلب على عمليات التعليم الخاص وما تتطلبه من تسلسل وانتقال دقيق مناسب من مرحلة الى مرحلة او حالة تعليمية الى اخرى تجعل من التخطيط خطوة حاسمة وملحة لتعليم المعوقين .

ويختلف تخطيط التعليم في حالة المعوقين عنه مع العاديين في محتواه وتركيزه ، حيث يهتم في الأساس بمعالجة حالات خاصة بالتلاميذ كأفراد لا مجموعات . وقد تكون هناك حالات متقاربة في طبيعتها ومتطلبات التخطيط والتحضير لها ، ومع هذا لا يمكن ان تصل لدرجة التشابه أو التساوى التام . وعليه ننصح المعلم بالاستفادة من مواطن التقارب كلما توفرت لديه على ان يكون تعميمها من حالة الى اخرى علميا مدروسا لا تلقائيا اجتهاديا . أما مكونات التخطيط العامة فتتميز عنها للعاديين (مقدمة - عرض - تطبيق - خلاصة على سبيل المثال) في تجسيدها للمظاهر والعمليات التالية :

■ التشويق والتحفيز :

ويتم فيها تشويق افراد التلاميذ واثارة فضولهم ورغبتهم في التعلم بوسائل محسوسة كالألعاب والدمى التى قد تمثل بحد ذاتها جزءاً من عمليتي التعليم والتعلم .. وفي حالة

أخرى قد يتم التشويق والتحفيز باختيار المعلم لمهام من الدرس السابق ويعطيها لأفراد التلاميذ لتكرارها أو القيام بها ثم يبنى تدريجياً وتلقائياً عليها واجبات الموضوع الجديد . وفي حالة ثالثة يقوم المعلم بعملية التشويق بتقديم مادة مبرمجة للتلاميذ موضحاً المطلوب منهم ، حيث يتولون تنفيذها خطوة بعد أخرى من خلال إشرافه ومتابعته ، منتقلاً بهم بصيغة تلقائية للمهارات والمعارف الجديدة .

■ العرض والتطبيق :

ويتم في هذه المرحلة ذات المهمة المزدوجة عرض المادة أو المهارة المنهجية كنتيجة للتشويق والتحفيز (المرحلة السابقة) . ويتولى المعلم فيها تطبيق المهارة أمام التلميذ (أو التلاميذ) حيث يقوم الأخير في نفس الوقت بتكرار ما يراه أو يسمعه من خلال تصحيح المعلم كلما لزم . وإذا كانت المادة المنهجية مبرمجة عندئذ يخدم المعلم كآلة تعليمية حيث يقوم أفراد التلاميذ بحل المسألة خطوة خطوة أو تنفيذ المطلوب أياً كانت طبيعته ، مزوداً إياهم في كل مرة بتغذية مراجعة بخصوص صحة اجاباتهم موجهاً كلا منهم بشكل مباشر وشفوياً أو كتابياً أو بإشارة للإجابة الصحيحة .

■ التعزيز :

وينزوى أفراد التلاميذ حسب حاجتهم في القطاع الخاص من الغرفة الدراسية المخصصة لتعزيز وتقوية تعلمهم للمادة أو المهارة المنهجية عن طريق القصص والألعاب والدمى والأحجيات ، أو التعليم الفردي المستقل بحل التمارين أو السماع لشريط مسجل أو مشاهدة صورة وفيلم ثابت ، أو بالتعليم الفردي الخاص من المعلم والأقران المتفوقين .

■ التقييم :

ويعد فيه أفراد التلاميذ المهارة أو المفاهيم التي تعلموها في مراحل العرض والتطبيق والتعزيز من خلال ملاحظة المعلم أو أسئلته مقياً بالتالي مقدار تعلمهم لغرض توجيه عمليات التخطيط المقبلة .

٤ - طبيعة عملية التدريس

- تهدف عملية التدريس في التربية الخاصة للمعوقين الى تحقيق ما يلي :
- تأهيلهم للحياة الاجتماعية العامة بمعالجة مشاكلهم أو اسباب اعاقتهم .
 - تأهيلهم عمليا باعداد كل منهم للدور الذى يناسبه والمهنة التى يرضاها .
 - تنمية المواهب الخاصة لدى النابغين منهم ومتابعتها تربويا ونفسيا للوصول بهم الى شهرة تخصصية مميزة على غرار هوميروس اليونانى وهيلين كيلر الأمريكية وأبى العلاء المعرى وابن عساكر والتعاوى العرب المسلمين .
- ولما كانت هذه الأهداف تختلف نسبيا في طبيعتها عن مثيلاتها في التربية العامة للعاديين ، فإن عملية التدريس الخاصة بهم تتميز تبعا لهذا بمحتوى وكيفيات نلخصها في الأسطر التالية :
- يتكون محتوى التدريس للمعوقين من مفاهيم ومهارات اجتماعية وعلمية وعملية ضرورية لبقائهم ولتطلبات حياتهم اليومية . تربط هذه المفاهيم والمهارات بمجالات مثل الصحة والعادات العامة والسلامة والتعامل الاجتماعى والتعرف على مظاهر البيئة المحيطة وكيفية تنظيم الوقت اليومى .
- يغذى التلاميذ بعدئذ بمبادئ ومعلومات أساسية تخص العلوم الأكاديمية المختلفة^(١) .
- عندما يتم للتلاميذ تعلم المحتوى اعلاه ينتقل بهم المعلم عادة الى مرحلة أعلى وهى اعدادهم لأدوار وظيفية عملية تناسب طبيعة وقدرات كل منهم ، وبهذا يبدأ ما يسمى بالتدريس التخصصى .
- ويقوم المعلم بتعليم المواد المنهجية اعلاه حسب التسلسل الاجرائى التالى^(٢) :
- تحديد نواحي القوة والضعف في شخصيات افراد التلاميذ بواسطة الاختبارات ووسائل التقييم التحليلية كوسائل تقييم التحصيل والاستعداد والذكاء والشخصية .
 - البدء بتعليم كل تلميذ من المستوى والامكانيات التى يملكها والخصائص التى يتصف بها ، ثم البناء عليها تدريجيا حتى الغاية المنشودة تحصيليا واجتماعيا ومهاريا . وهنا قد يبدأ معلم الرياضيات على سبيل المثال مع التلميذ في مستوى الصف الرابع اما معلم اللغة العربية فقد يجد منهج الأول الثانوى مناسباً له .

(1) Bijou, 1973, p. 269

(2) Cohen, H. Behavior Modification & Socially Deviant Youth. In, Thoresen, 1973, pp. 304-304; and, Hewett & Watson, 1979, pp. 306-309.

- التعليم أولاً بالتمييز Discrimination يعطى التلميذ مهمتين أو قيمتين أو موضوعين ليظهر مواطن التشابه والاختلاف بينها ثم يختار المناسب منها لحالته .
- التعليم بالتجزئة والتدرج . تجزأ المهارة أو المفهوم الى اقسام أو خطوات محدودة تناسب قدرة التلميذ ويسهل عليه القيام بها ، ثم تقدم اليه بالتدرج بدءاً من اسهلها وانتهاء بأصعبها .
- التعليم بالتركرار لاحداث ما يسمى بالتعلم الزائد Overlearning يبدى التلميذ نتيجة هذا الأسلوب السلوك او المهارة المطلوبة تلقائياً متجنباً بالتالى فرص الاجتهاد والتخمين .
- التعليم بالتعزيز Teaching by Reinforcement يعتمد المعلم فى التعليم الخاص عادة الى تقويم وتشجيع كل سلوك صحيح يبدىه التلميذ بمنحه شيئاً يحبه يطلق عليه فى علم النفس بالمعزز . وقد يكون المعزز مادياً مثل الطعام والشراب والنقد والقلم وأية هدايا مادية اخرى ، أو لفظياً مثل القاب التشجيع والمدح والثناء على اختلاف انواعها ، أو اجتماعياً كالقيام بأدوار قيادية مستحبة من الأقران أو المجتمع المدرسى .
- الاستعانة المكثفة بالوسائل التعليمية وخاصة مسجل الكاسيت . يمكن للمعلم ان يستعمل هذه الوسيلة السمعية كبديل مؤقت له لتعليم افراد الفصل بينما يقوم بتوجيه أقران آخرين لهم^(١) .

٥ - تنسيق عمليات التدريس

يمثل التنسيق واجبا اداريا هاما لمعلم التربية الخاصة ، حيث يعتمد على مدى اتقانه ومناسبته نجاح عمليات التدريس أو فشلها فى تحقيق الأهداف الموضوعية . ولتسهيل عمليات التدريس وانتظامها ورفع فاعليتها بوجه عام ، نقترح التسلسل والاجراءات التنسيقية التالية^(٢) :

- الاستجابة لحاجات افراد التلاميذ الفسيولوجية والاجتماعية بتوفير الطعام والشراب والراحة (الترويح خارج الفصل فى حالة تعب التلميذ أو اضطرابه النفسى) والتحدث مع

(1) Hansen, E. The use of Educational Technology In Teaching Emotionally Disturbed children: How we can use the Tape Recorder? In, Long, Morse & Newman, 1971, pp. 353-359.

(2) The WOC student & The WOC Program: An Interoduction & Interpretation For The Teacher. p.309. In, Long, Morse, & Newman, 1971.

قرين مستحب واسناد المسؤوليات الصفية والأدوار التي سيقوم بها كل تلميذ أو مجموعة .
■ ترتيب وتنظيم الغرفة الدراسية وما تحتويه من اثاث وتجهيزات استعدادا للتعليم ، والتغلب
كذلك على عوامل ومصادر التشويش أو الالهاء . كما يفضل من المعلم ضبط التهوية
والضوء والحرارة بما يتناسب وطبيعة التلاميذ الذين يدرس لهم لأن عدم القيام بهذا الأمر
يؤدى بأفراد التلاميذ الى تهيجات نفسية واضطرابات سلوكية وعاطفية في غنى عنها .
■ عرض أنشطة تدريسية اغنائية ومتنوعة ترتبط بواقع افراد التلاميذ ورغباتهم ، ثم بما
تعلموه منهجيا في السابق وما سيتعلمونه لاحقا على ان يراعى في هذه الأنشطة ما يلي :
- التدريب في الصعوبة والمتطلبات .
- عدم الاثارة الزائدة .

- التنوع في المصادر والمتطلبات الحسية لتعلمها بحيث تؤدي الى استعمال افراد التلاميذ
لمختلف حواسهم وتشبيطها .

■ توجيه تفاعل افراد التلاميذ اكاديبيا واجتماعيا خلال الأنشطة التدريسية السابقة
والحفاظة على نظاميتها وهادفتها استعدادا لتدريس المهارات والكفايات المنهجية
المقررة .

■ البدء بتدريس المهارات والمفاهيم المنهجية بأساليب متنوعة ووسائل التعزيز المناسبة
لأفراد التلاميذ وطبيعة تعلمهم . يجب ان ينتبه المعلم لحالات الملل والاشباع لدى افراد
التلاميذ . ويستجيب لها بما يناسب من اجراءات واساليب تربوية ونفسية . وان الاستمرار
في التدريس كما يفعل البعض متجاهلا ما يبدو على التلاميذ من ملل واشباع وعدم ارتياح
نفسى هو بحد ذاته تصرف غير تربوى .

٦ - وقت التعلم والتعليم

لا يجب ان يتحدد وقت التربية الخاصة للمعوقين بحصص دراسية تقليدية ومواضيع
وجداول يومية كما هو متعارف عليه في مدارس العاديين ، بل يجب ان توجه عملية التعلم
والتعليم بدل ذلك حسب متطلبات العوامل التالية :

■ رغبة المتعلم في المهمة أو المفهوم الذى يجرى تعليمه .

■ قدرة المتعلم على الاستمرار والتحمل والاستيعاب .

■ حالة المتعلم النفسية .

■ سهولة وصعوبة المهمة او المفهوم المنهجى الذى يجرى تعليمه .

ومن المفضل في التعليم الخاص ان يستمر المعلم في عمليتى التعليم والتعلم طالما يرى

رغبة وقدرة التلميذ على ذلك بالتغاضي عن عامل الوقت سواء استغرق الأمر دقائق معدودة او نصف ساعة او ساعة او يوما دراسيا كاملا .. يعتمد المعلم بالطبع الى تقسيم المهمة الى مراحل كلما رأى مناسبا للترويح والتجديد ، وعندما يتم لأفراد تلاميذه تعلم ما يريد من مفاهيم ومهارات ، حينئذ ينتقل بهم الى نوع آخر او مهارات أخرى للمادة المنهجية .
و- اجراءات ادارية خاصة بالمعوقين :

سنعرض خلال هذه الفقرة عددا من الاجراءات الادارية الخاصة بتعليم المعوقين^(١) . وبالرغم من ان معظم هذه الاجراءات متعارف عليها في التعليم العادى ، الا ان توفرها وقيام المعلم بها في التعليم الخاص يعتبر ضرورة ملحة وعاملا حاسما في اداء رسالته وانجاحها .

■ يحتاج المعلم لغرض تفريد التعليم والاستجابة للبناءة لحاجات التلاميذ الى مساعد Aid او اكثر ليقوم بالأعمال الروتينية كجمع كراسات الأنشطة او توصيل توجيهات محددة ، او الاشراف حسب خطة موضوعة على اعمال التلاميذ وانجازاتهم . يمكنه في حالة عدم توفر مثل هؤلاء المساعدين (وهذا وارد في تعليمنا المدرسى) الاستعانة بمن يستأنس من افراد الفصل للقيام بدور المساعد اعلاه .

■ يعتمد المعلم في حالة كونه جديدا على الفصل ولغرض التحكم في مدخلات عمليات التعليم وضبط النظام السلوكى العام الى الزيادة التدريجية في عدد التلاميذ الذين يدرس لهم . كأن يبدأ بتلميذ واحد او اثنين ، ثم يضيف اليهما تلميذا ثالثا بعد اسبوع من التدريس او بعدما يستأنس بقدرته الكاملة على توجيه وضبط العملية التربوية لهما (للتلميذين) . وهكذا دواليك يضم تلميذا واحدا بعد الآخر حتى يتكون لديه فصل بحوالى ١٥ تلميذا .

واذا حدث ووجد المعلم لسبب طارئ بأنه غير قادر على ضبط عملية التعليم وتوجيهها كما يجب (لمجموع التلاميذ الذى وصل اليه) ، عندئذ يعتمد إلى تقليل عدد التلاميذ واحدا واحدا كما عمل في حالة الزيادة التدريجية حتى يصل مرة أخرى الى مرحلة يمارس فيها ضبطا ملحوظا لسلوك افراد التلاميذ وعمليات تدريسهم^(٢)

■ ينمى المعلم علاقات او مشاعر الحب والثقة والاهتمام بينه وبين تلاميذه حيث تؤدي هذه المشاعر بالضرورة الى نجاح عمليتي التعلم والتعليم . يستطيع المعلم بلورة هذه المشاعر

(1) Hewett & Watson 1979 pp.313 — 330

(2) Lovaas, O & Koegel R . Behavior Therapy With Autistic Children In Thoresen 1973 . P .

لدى تلاميذه بواسطة ما يلي :

- تغذية ورعاية مشاعر افراد التلاميذ والتعاطف مع مشاكلهم وحاجاتهم ورغباتهم .
- البدء بما يمتلكه افراد التلاميذ من خصائص وقدرات وحاجات تربوية ونفسية .
- تزويد افراد التلاميذ او تعريضهم لخبرات منهجية فردية مفيدة لهم وتتصل مباشرة بحياتهم وآمالهم .
- السماح لأفراد التلاميذ بممارسة رغباتهم في ضبط وتوجيه خصائص وعوامل البيئة الصفية وكيفيات ترتيبها واستعمالها من قبلهم .
- ضمان فرص متساوية وعادلة للتعليم والمعاملة والاهتمام بجميع افراد التلاميذ . مع احساسهم بذلك من خلال ممارسات المعلم الفعلية والمستمرة ، لا بالتظاهر أو الاقناع اللفظي .

■ ينمي المعلم لدى افراد تلاميذه القدرة على الادارة الذاتية لتعلمهم .

ويتم تحقيق هذه القدرة بالاجراءات التالية :

- تعويدهم على التقييم الذاتى لقدراتهم وصحة سلوكهم .
- تدريبهم على تسجيل انجازاتهم بانفسهم بشكل موضوعى وأمين .
- الاختيار الذاتى لنوع التعزيز ووسائله لكل سلوك صحيح يبدونه .
- يعود المعلم افراد التلاميذ على الادارة الذاتية للتعزيز ووسائله ، أى تنمية قدرة كل تلميذ على مكافأة نفسه بنفسه في الوقت المناسب ونوع ووسيلة التعزيز المختارة من قبله وذلك عند ابدائه فقط للسلوك الصحيح المطلوب .

■ يتصل المعلم باستمرار بأسر افراد التلاميذ للتنسيق المتواصل معهم بخصوص عمليات التعليم والتعزيز وانواعها ووسائلها ، ومتابعة السلوك الجديد الذى يتعلمونه ، وتوقيت الانتقال الى نوع آخر ، والمساعدة في عمليات التعليم (كمساعدين كما نوهنا آنفا) كلما امكن ذلك .

■ يلجأ المعلم في الحالات الطارئة او الاستثنائية لأفراد التلاميذ الى استعمال العقاقير الطبية المهدئة في حالة التلاميذ المضطربين عاطفيا او سلوكيا او المنشطة في حالة التلاميذ بطيئي التعلم او متدني التحصيل او الحاملين نفسيا ، كما يمكن وصف الصدمات الكهربائية وأنواع محددة من الفيتامينات « مثل فيتامينات ب ، ج » . ويتم للمعلم استعمال هذه الوسائل التقنية في ادارة تلاميذ التعليم الخاص باستشارته للأطباء المختصين وتوصياتهم فقط .

- يراعى المعلم صغر حجم الفصل من التلاميذ كلما صغر عمرهم ، ليتمكن من تفريد عمليات التعلم والتعليم بصيغ علمية دقيقة وبناءة .
- يراعى المعلم صغر حجم الفصل كلما تنوعت قدرات وخصائص افراده لتمكينه ايضا من تفريد عمليات التربية الصفية .
- يشجع المعلم دائما افراد التلاميذ للمشاركة في اعمال التخطيط والتنظيم للبيئة الصفية ، ويمنح المتفوقين منهم مسؤوليات مناسبة لتعليم وتوجيه وتنظيم من دونهم من الاقران .
- ينوع المعلم من اساليب تنظيمه للغرفة الدراسية حسبما تقتضيه المهمة التربوية ورغبة افراد التلاميذ من وقت لآخر .
- ينظم المعلم الفصل في مجموعات صغيرة يتم اختيار افرادها بعناية فائقة ، مبتعدا عن الأساليب التنظيمية التقليدية المتمثلة بالخطوط المتوازية او التجمعات المحتشدة عادة^(١)

ز- الخلاصة :

- تشكل المهام الادارية الصفية واجبا اساسيا من واجبات المعلم اليومية وجزءا رئيسيا من سلوكه التربوى . وعليه ، فان نجاح عملية التربية الصفية بشكل عام يرتبط بدرجة مباشرة بمدى نجاح المعلم فى ادارة عمليات التعلم والتعليم .
- ويلزم بلورة مفهوم الادارة الصفية توفر عدة عناصر اهمها :
- الوقت والمكان والعاملون من معلمين وتلاميذ ثم المواد والتجهيزات التعليمية .
- وتتركز واجبات المعلم الخاصة بالادارة الصفية حول خمس مهام رئيسية هى : -
- التخطيط والتحضير ، والتنظيم والتنسيق والتوجيه ثم التسجيل والتدوين . وهكذا نستطيع الاستنتاج بالنظر لهذه الواجبات الأهداف العامة للادارة الصفية والمتمثلة فى :
- ١ - الكفاية فى تحصيل الأهداف التربوية .
 - ٢ - الكفاية فى استخدام عناصر الادارة الصفية لصالح التعلم والتعليم .
- وقد اتصفت الواجبات الادارية للمعلم فى التعليم العربى المبكر قبل الاسلام وبعده بالبساطة والمركزية فى آن واحد ، وذلك لسببين رئيسيين :
- ١ - بساطة تركيب الغرفة ومحدودية أثاثها وتجهيزاتها والمواد التعليمية المستخدمة فى التعلم والتعليم .

(1) Tans ley.A . And Gulliford R . The Education Of Slow Learning Children London : Routledge Kegan Paul 1971 pp, 103 - 105.

٢ - الثقة الكاملة التي اولاهها المجتمع العربي للمعلم لتعليم صغاره وتربيتهم .
وتتأثر الادارة الصفية سلبا او ايجابا بمقدار سلبية وإيجابية عدة عوامل اولها : خاص بالمعلم كخصائصه المتمثلة في الالتزام الفطري بمتطلبات مهنة التدريس والرغبة الطبيعية فيه والذكاء المناسب والمعرفة الكافية لمعطيات التدريس والموضوعية والصبر والمرونة والمظهر العام - المناسب ، واساليبه الادارية الخاصة كأسلوب الفصل واسلوبه السلطوى والتعليمى . وثانيها : خاص بالبيئة المحلية والتشريعية والسياسية والاقتصادية والسكانية والثقافية للمجتمع الذى تنتمى اليه المدرسة .

ولما كان تعليم المعوقين يتطلب انتباها خاصا من المجتمع ويتميز بالضرورة بعدة اجراءات ادارية وتربوية خاصة ، فقد كرسنا قسما من هذا الفصل لتوضيح ماهية ومظاهر الادارة الصفية لهذا النوع من المتعلمين . وقد ركزنا خلال معالجتها لذلك على نواح هامة منها :

١ - مهمات اساسية لمعلم المعوقين : والمتمثلة في توفير بيئة صفية محفزة للتعلم والمشاركة النشطة ، وتوفير أنشطة متنوعة كافية ومعززات نفسية ومادية واجتماعية مناسبة ، وتزويد المتعلمين بتغذية راجعة وتوفير معاملة انسانية ، وبيئة تعليمية قادرة على تهيئة المعوقين للتعلم والاندماج في البيئات الصفية العادية .

٢ - خصائص الغرفة الدراسية للمعوقين ومكوناتها : تتصف غرفة المعوقين الدراسية بمحدودية الوانها ، واعتدال الضوء والحرارة فيها ، والضبط المتناهى للمشوشات الخارجية . كما انها تتكون من قطاعات خاصة مثل : قطاع التدريس العام والسمعيات والرئيات والتعزيز ، وقد اوردنا في نهاية هذه الفقرة مجموعة من المبادئ والاجراءات التنظيمية الهامة يمكن للقارئ الرجوع اليها في مكانها .

٣ - التخطيط للتعليم :

يتصف التخطيط لتعليم المعوقين بالفردية عموما ويتناول العمليات التالية :

- التشويق والتحفيز .

- العرض والتطبيق .

- التعزيز .

- التقييم .

٤ - طبيعة عملية التدريس :

تتصف عملية تعليم المعوقين باهداف وتسلسل اجرائى خاص . فاهم اهدافها على

سبيل المثال : تأهيل المعوقين اجتماعيا وعمليا ، وتنمية المواهب الخاصة لديهم . اما تسلسلها فيتم كما يلي :

- تحديد مواطن القوة والضعف في شخصية المعوقين .
- البدء بتعليمهم من المستوى والأماكن التي يمتلكونها .
- التعليم اولا بالتميز .
- التعليم بالتجزئة والتدرج .
- التعليم بالتكرار .
- الاستعانة المكثفة بالوسائل التعليمية .
- ٥ - تنسيق عمليات التدريس وتمثل غالبا في الاجراءات التالية :
 - الاستجابة لحاجات افراد التلاميذ الفسيولوجية والاجتماعية .
 - ترتيب وتنظيم الغرفة الدراسية .
 - عرض أنشطة تدريسية اغنائية ومتنوعة ترتبط بواقع افراد التلاميذ ورغباتهم .
 - توجيه تفاعل التلاميذ اكامديا واجتماعيا .
 - البدء بتدريس المهارات والمفاهيم المنهجية بأساليب متنوعة ووسائل تعزيز مناسبة لأفراد التلاميذ .
- ٦ - وقت التعلم والتعليم ، يتوجب ان يكون وقت التعلم والتعليم مرنا غير محدد بجدول او حصص رئيسية ، بل اكثر برغبات المتعلمين وقدراتهم وحالاتهم النفسية وطبيعة المهمة المنهجية .
- هذا وقد ختمنا الفصل بعرض اجراءات ادارية خاصة بتعليم المعوقين منها :
 - حاجة المعلم للمساعدين في تعليمه للمعوقين .
 - الزيادة التدريجية لأفراد التلاميذ عند التعليم لضبط وتوجيه العملية التربوية بفاعلية اكثر .
 - تنمية مشاعر وعلاقات الحب والاهتمام والثقة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ .
 - تنمية قدرة التلاميذ على الادارة الذاتية .
 - تنسيق المعلم المستمر مع اسر افراد التلاميذ واستشارته معهم بخصوص عمليات التعلم والتعليم .
 - استعمال المعلم في الأحوال الطارئة لادارة المعوقين للفيثامينات المناسبة والعقاقير الطبية المهدئة او المنشطة او الصدمات الكهربائية باستشارة المختصين واشرافهم .

ح- أسئلة للمراجعة :

١ - عرف كتابيا بما لا يزيد عن ثلاثة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠ % المصطلحات والمفاهيم التالية :

الادارة الصفية ، الادارة الذاتية ، المعوقون ، الأسلوب السلطوى ، الوقت .

٢ - يلزم لانتاج ادارة صفية متكاملة عناصر محددة ، اذكرها كتابيا مع توضيح المقصود لكل منها بصحة لا تقل عن ٩٠ % وبما لا يزيد عن نصف صفحة .

٣ - تتمثل الواجبات الادارية للمعلم فى خمسة انواع عددها كتابيا مع توضيح ما يقوم به المعلم فى كل واجب ، وذلك بصحة لا تقل عن ٨٠ % وبما لا يزيد عن صفحة واحدة .

٤ - تهدف الادارة الصفية الى تحقيق غرضين رئيسيين فى التربية اذكرها كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠ % .

٥ - يقوم المعلم فى تعليم المعوقين بمهام اساسية تتميز عنها فى التعليم العام . اذكرها كتابيا بصحة لا تقل عن ١٠٠ % .

٦ - هناك اجراءات خاصة يجب على المعلم مراعاتها وتبينها عند تعليمه للمعوقين اذكرها كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠ % .

٧ - لخص كتابيا فى صفحة واحدة على الأكثر تطور الادارة الصفية فى التعليم العربى حتى هذا التاريخ .

٨ - وضح كتابيا فى اربع صفحات على الأكثر وبصحة لا تقل عن ٨٠ % مؤثرات الادارة الصفية سواء ما يتعلق منها بالمعلم او البيئة المحلية .

٩ - صف كتابيا مع الرسم خصائص ومكونات الغرفة الدراسية الضرورية للمعوقين بصحة لا تقل عن ٩٠ % .

١٠ - لديك حصة دراسية لتقوم خلالها بتعليم مادة فى تخصصك الخمسة تلاميذ بطيئي التعلم ، قم كتابيا باعداد الخطط التحضيرية اللازمة موضحا فيها طبيعة العمليات التدريسية والتنسيقية التى تراها مناسبة لتنفيذ المهمة وكيفية استخدامك لوقت الحصة .

١١ - اعاقه بعض الافراد شرلا بد منه .. تحدث كتابيا فى صفحتين وبصحة لا تقل عن ٩٠ % عن مظاهرها العامة ، مستنتجا اخطرها عاقبة على الفرد والمجتمع المحيط به .



الفصل الخامس

اجراءات عملية لتوجيه الإدارة الصفية

أ - المقدمة

ب - المعلم - خصائصه وواجباته المساعدة للإدارة الصفية .

ج - تحضير التدريس الصفّي .

د - تحضير الغرفة الدراسية .

هـ - تأسيس إحكام عامة لنظام الفصل .

و - المحافظة على جوايجبى متفاعل للفصل .

ز - التنظيم المناسب للتلاميذ فى الفصل .

ح - تأسيس مجلس لإدارة الفصل .

ط - تدريب التلاميذ على الإدارة الذاتية .

ي - الاستحواذ على انتباه التلاميذ فى الحصة .

ك - عقد اجتماعات دورية للفصل .

ل - التعرف على السلوك الجيد وتعزيزه .

م - حفظ السجلات الصفية لتقدم التلاميذ :

١ - قضايا أساسية يجب اعتبارها قبل التسجيل .

٢ - إجراءات الاستفادة من السجلات الصفية .

٣ - مواضيع سلوكية يمكن تسجيلها لأفراد التلاميذ .

٤ - امثلة للسجلات الصفية فى اللغة .

٥ - مثال للسجلات الصفية فى الاجتماعيات .

٦ - مثال للسجلات الصفية فى العلوم والصحة .

٧ - مثال للسجلات الصفية فى الحساب .

ن - الخلاصة

س - أسئلة للمراجعة .

اجراءات عملية لتوجيه الإدارة الصفية

١ - المقدمة ...

سيهتم هذا الفصل بعرض عدد من الاجراءات العملية العامة التي يمكن للمعلم مراعاتها وممارستها لتوجيه الادارة الصفية ، وذلك للمساعدة على انتاج جوامعاعي يسوده الوضوح والثقة والاهتمام المتبادل ، وتغلب على عملياته التربوية الهادفية والامتناع .

وقد بوبنا الاجراءات الادارية هذه في اثنتى عشرة نقطة هي على التوالي كما يلي :

- المعلم - خصائصه وواجباته المساعدة للإدارة الصفية .

- تحضير التدريس الصفى .

- تحضير غرفة الدراسة .

- تأسيس احكام عامة لنظام الفصل .

- المحافظة على جو ايجابي متفاعل للفصل .

- التنظيم المناسب للتلاميذ في الفصل .

- تأسيس مجلس لادارة الفصل .

- تدريب التلاميذ على الادارة الذاتية

- الاستحواذ على انتباه التلاميذ في الحصّة .

- عقد اجتماعات دورية للفصل .

- التعرف على السلوك الجيد وتعزيزه .

- حفظ السجلات الصفية لتقديم التلاميذ .

وتجدر الاشارة بخصوص الاجراءات الادارية اعلاه ، بأن قيام المعلم بواحد منها او اكثر لا يُغنيه عن ممارسة الأخريات ، حيث يلزمه للحصول على ادارة صفية مثمرة وناجحة استعمال شامل ومنظم لكافة الاجراءات الاثنى عشر دون استثناء .

ب - المعلم - خصائصه وواجباته المساعدة للإدارة الصفية

بالاضافة الى خصائص المعلم التي اشرنا اليها في الفصل الرابع ، فقرة د - ١ :

كالالتزام الفطري بقوانين التدريس والرغبة الطبيعية فيه ، والذكاء والمرح والاخلاص والنضج العاطفي ، والفكري والصبر والمرونة والموضوعية والحدق الاجتماعي والتي تحدد بشكل مباشر نوع اسلوبه الاداري ، فان هناك واجبات اجرائية يمكنه دائما مراعاتها للحصول على ادارة صفية هادفة ومنظمة تبدو هذه الواجبات باختصار كما يلي^(١) :

١ - المحافظة على الهدوء والوقار الشخصي اثناء الأزمات والمشاكل الصفية الحادة . ان انفعال المعلم واندفاعه السلوكي دون رؤية او تبصر ، يفقده توازنه العام ويجعل من تصرفه اهوج متناقضا وغير ناضج .

٢ - الاصغاء لما يقوله افراد التلاميذ بانتباه ويقتطع دون شعور بالملل او التأفف أو محاولة خذلانهم .

٣ - تجنب الوقوع في مواقف محرجة مع التلاميذ يكون فيها أحد الطرفين غالبا أو مغلوبا . ان التربية الحقيقية هي عملية متكافئة يخرج منها كل من المعلم والتلاميذ رابحا شيئا - سلوكا أو قيمة أو مهارة أو معرفة . فهي لم تكن في يوم من الأيام عملية رهان أو تحد من طرف ضد آخر ، وعليه ننصح المعلم عند وقوعه في حرج ما بأن يعتمد إلى حل المشكلة بموضوعية وروية جادة دون اللجوء إلى اللوم والانسحاب او الانفعالات الهستيرية .

٤ - الانتباه التام لما يجري في الفصل مع احساس التلاميذ وادراكهم بقدرة المعلم على ذلك من خلال الخبرة والتجربة الفعلية .

٥ - متابعة وتوجيه اكثر من تلميذ في آن واحد . ان قدرة المعلم على توجيه تلميذ ، بينما يتولى مساعدة آخر لحل تمرين أو مسألة صفية يساعد على ضبط الفصل وادارة جيدة له .

٦ - الانتقال السلس من نشاط لآخر ومن مرحلة الى اخرى خلال التدريس دون ادنى تردد او تباطؤ او تكرار او تحول الى قضايا جانبية .

٧ - وضوح المطلوب من التعليقات والتوجيهات مع الفهم الواحد لها من قبل مجموع التلاميذ .

٨ - مثابة المعلم في تطبيق التعليمات والاحكام الصفية مع عدم تناقضه أو تهاونه في ذلك .

٩ - المحافظة على انتباه الفصل وتركيزه من خلال :

■ عدم سؤال تلميذ آخر قبل الانتهاء من الأول .

(1) Brophy, J. & Putnan, J. classroom management in the elementary grades. In, Duke (ed.), 1979, PP. 183—200; and, Feldhusen, J. Problems of student behavior in secondary shools. In, Duke (ed.), 1979, PP. 237—240.

- التوزيع العادل والعشوائي للأسئلة الصفية وعدم الاستمرار في اتباع روتين محدّد خاص بتوجيه او كيفية ووقت توزيعها على افراد الفصل .
- التنقل المستمر والمناسب من مكان الى آخر في الفصل .
- تحفيز افراد التلاميذ للمثابرة على القيام بما يكلفون به من أنشطة وواجبات .
- تزويد التلاميذ بأنشطة صفية (مقعدية) ممتعة وذات معنى في حياتهم ولتعلمهم .

ج - تحضير التدريس الصفّي

بينما يتمكن المعلم نتيجة لعملية التحضير من تنبؤ عدد من الحوادث الصفّية ، فان عدم قيامه به يجعل كافة هذه الحوادث جديدة عليه ومفاجئة له ، ومن معالجته لها عشوائية مزاجية وغير هادفة .

وحتى يساهم التحضير كاجراء اداري تمهيدي في تنظيم العمليات الصفّية وتنسيق حدوثها بصيغ بناء مفيدة ، يجب علي المعلم اعتبار المبادئ التالية^(١) :

- ١ - أن تحتوي الخطط التحضيرية بالاضافة للمعلومات والحقائق على اجراءات تنسيقية محدّدة لتنظيم العلاقات الاجتماعية في الفصل بين التلاميذ انفسهم وبينهم وبين المعلم .
- ٢ - ان تتبع الخطط التحضيرية اليومية من خطط المادة الأم ووحداتها التدريسية . يجسّد هذا شرطاً اساسياً لاستمرار عملية التعليم في تحقيقها لأهداف المؤسسة التربوية وأماها ، وفي استجابتها لحاجات التلاميذ واهتماماتهم ، وعدم ضياعها لوقت الحصّة في امور جانبية لا تخصّ بشكل رئيسي مجالات المادة الدراسية ووحداتها المقررة . وعلى هذا يجب ان يحرص المعلم اهتمامه في تطوير اهداف الدرس وأنشطته بصيغة ترتبط مباشرة بتعلم افراد التلاميذ وبالناتج المرجوة بصدده .

- ٣ - ان تكون الخطط التحضيرية مرنة قابلة للتعديل والتقديم والتأخير في محتواها وتسلسل حدوثها ، على الا يؤثر هذا سلباً على عمليات الحصّة التربوية والادارية ، او على تحقيق الأهداف الخاصة والعامة من التعليم . ان التحضير كما اشرنا بالتوهو عملية تصورية يقترح المعلم خلالها بعض الاجراءات الروتينية والحوادث الصفّية الأخرى التي يمكن ان تتخلل الحصّة .

- ٤ - ان يكون المعلم ذا معرفة كافية بقدرات وخصائص التلاميذ افراداً وجماعات . يمكنه

(١) محمد زياد حمدان . تحضير التدريس الصفّي - انواعه وعملياته . الكويت : مؤسسة دار الكتب - ١٩٨٢ ، الفصل الرابع .

هذا من وضع خطط خاصة للاستفادة من الطاقات الخلاقة لبعض التلاميذ لديه ، كما هو الحال في عملية التعليم الخاص - تعليم تلميذ لآخر ، او في عملية توزيعه للأنشطة والخبرات بما يتلاءم مع قدرات وخلفيات افراد التلاميذ .

٥ - ان تشمل الخطط التحضيرية على أنشطة او وسائل تحفيزية وتشويقية تعين التلاميذ على الانتباه والاحساس بأهمية المادة لحياتهم ولاهدافهم الشخصية .

٦ - ان يضع المعلم في حسابه اختيار اهم الاجراءات والوسائل والطرق التعليمية التي تساعد التلاميذ مباشرة على تحصيل الأهداف الموضوعة ، مراعيًا بالطبع كفايتها في توصيل المادة لهم ، ومناسبتها الكاملة لطبيعة الموقف التعليمي الذي هم بصدد .

٧ - ان يقترح المعلم نوع الأسئلة المناسبة التي سيستعملها في تعليمه الصفّي ، مراعيًا ، بالأخص في القدرة على التذكر بل تعداها الى انواع اخرى تشجع على التفكير المستقل والخيال والتركيب . كأن يستعمل اسئلة تبدأ بالكلمات التالية : لماذا ؟ متى ؟

كيف ؟ اين ؟ من ؟

٨ - ان تحتوى الخطة التحضيرية على اقتراحات وارشادات عملية واضحة لتوجيه مختلف الاعمال التي يقوم بها التلاميذ فرديًا وجماعيًا . كأن تتضمن مثلاً :

■ اقتراحات بخصوص تنفيذ المهام التعليمية من قبل التلاميذ .

■ كيفية اشتراكهم ومناقشاتهم كمجموعات خلال عملية التعلم .

■ ارشادات محدّدة بخصوص بعض انواع السلوك الروتيني في الفصل .

■ معلومات بخصوص تواجد المواد التعليمية التي يحتاجها التلاميذ ، وكيفية حصولهم عليها واستعمالها ، وما المطلوب منهم عند انتهائهم منها .

■ تنبؤ الصعوبات التي قد تواجه افراد التلاميذ اثناء تعلمهم الصفّي ، مع اقتراح بعض الحلول المناسبة لكل منها او طرق توضيحها لهم .

٩ - ان تبين الخطة التحضيرية مدة كل فقرة او مرحلة من الحصة ، والوقت المناسب لحدوث الأنشطة الرئيسية في كل منها .

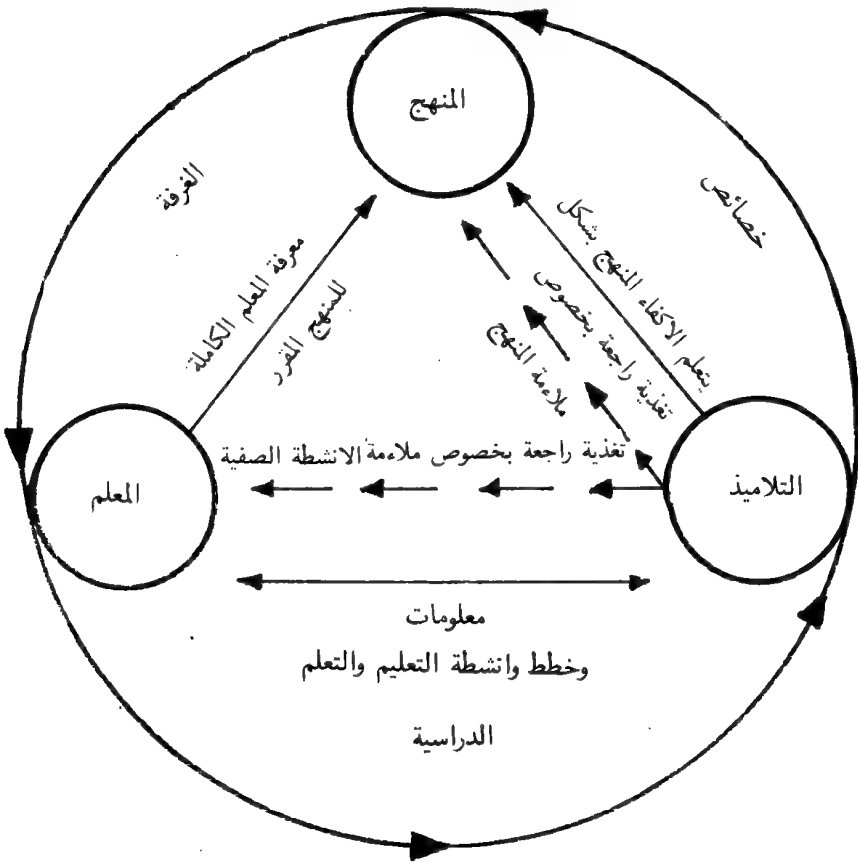
١٠ - ان تحتوي الخطة التحضيرية على اقتراحات واجراءات خاصة باختيار واستعمال المواد والاجهزة التعليمية ، وتعيين المكان المناسب لها من الغرفة الدراسية .

د - تحضير الغرفة الدراسية :

ان التربية الصفية هي عملية انسانية جشّالتية شاملة تشترك في تأسيسها وتوجيهها وانتاجها عدة عوامل يقوم كل منها بدور محدد اساسي . واذا حدث ان كان احد هذه

العوامل غير مناسب او غير مؤثر فانه يعترى عندئذ بقية العوامل الاخرى الارتباك والتشويش ، ويغلب على تفاعلها معا وما يمكن ان تقوم به من ادوار ومهام في عملية التربية عدم الاكتمال والفاعلية .

تتلخص عوامل التربية الصفية وطبيعة تفاعلها في الرسم التالي (١) :



شكل ٥ - ١: التربية الصفية - عواملها وطبيعة تفاعلها .

(١) محمد زياد حمدان : التدريس الحديث - اصوله وخصائصه . الكويت : مؤسسة دار الكتب ١٩٨٢ ، الفصل الثامن .

يتبين من الشكل ٥ - ١ بان المعلم والتلاميذ والمنهج والغرفة الدراسية تشكل معا عوامل حاسمة للتربية الصفية ، وان اى وهن او ضعف في احدها يؤثر مباشرة كما المحنا على العوامل الاخرى واسلوب تفاعلها معا ، وعلى كفايتها العامة وطبيعة الدور الذى تقوم به وبالتالي على نوع ومقدار التربية الصفية . يمكن لنا تجسيد اثر الوهن الذى قد يعترى عاملا او اكثر على التربية الصفية فيما يلي :

- التلاميذ × المعلم × المنهج × غرفة الدراسة = تربية صفية مكتملة .
- المعلم × المنهج × غرفة الدراسة × - التلاميذ = تربية صفية غير مكتملة .
- المنهج × التلاميذ × غرفة الدراسة × - المعلم = تربية صفية غير مكتملة .
- التلاميذ × المعلم × المنهج × - غرفة الدراسة = تربية صفية غير مكتملة .

ما نعنيه من غرفة الدراسة السلبية (ذات اشارة الناقص) هو عدم امتلاكها للاثاث ووسائل الضوء والتهوية والتدفئة والتبريد المناسبة ، ذات النوافذ المكسرة والباب الذى لا سبيل الى اغلاقه كالمعتاد والجدران المتسخة او المطلية بدهان تقادم عليه الزمن والغبار وكتابات التلاميذ حتى اصبحت تجمها كل عين وتأنفها المشاعر . اما ارضية الغرفة فيكسوها القبار ومخلفات الورق والطباشير والادوات الدراسية التى يستغنى عنها التلاميذ ، والسبورة صغيرة لا تصلح لكتابة او رسم ولا تتسع لها غالبا . واذا اريد تنظيفها (مسحها) عندئذ يختلط اللون الابيض بالاصفر والاسود لتصبح كلوحة فنان معوق لا يمكن استعمالها او الاستفادة منها .

واذا وضع في مثل هذه البيئة الدراسية تلاميذ ومعلم ذو قدرات وخصائص مناسبة ومنهج بناء فان تفاعلهم معا سيكون ناقصا غير فعال . مما يؤدي بالضرورة الى تربية صفية مشوشة وغير مكتملة .

ان الغرفة الدراسية الخربة لا تمكن اداراتها ولا التعلم والتعليم فيها . وان ما يمكن للمعلم عمله في هذه الحالة هو المتابعة في الطلب من الجهات المختصة لتحسين البيئة الصفية . واذا لم تستجب لذلك كما هي العادة ، حينئذ يجتمع مع تلاميذه ويضعون خطة تمويلية تعاونية لتطوير الفصل وتهيته تربويا ونفسيا .

ومن الغريب ان نلاحظ في هذا المجال ، بان لدينا القدرة فرديا وجماعيا على تكديس البلايين في البنوك والقيام بالسياحة الترفيهية وشراء المعدات والأجهزة الكمالية التى لا نعرف استعمالها المناسب في كثير من الأحيان ، ونبدو عاجزين في نفس الوقت عن اعداد بيئات صفية صالحة لتعليم اجيالنا وناشئتنا التى ستكون في ايام مقبلة صلب

المجتمع ذاته وطاقته المحركة ومستقبله الموعود .

ومهما يكن من امر غرفنا الصفية وطبيعة انفاقنا عليها لصالح التعلم والتعليم ، فان المعلم يمكن ان يراعى عند تحضيرها المبادئ والاجراءات التالية^(١) :

١ - محاولة تقسيم الغرفة الى قطاعات او اقسام متخصصة كقطاع للعلوم وآخر للاجتماعيات الى غير ذلك من الاختصاصات والانشطة (اذا كان هذا بالطبع ممكنا وحجم الغرفة يساعد على ذلك) . او ان يعتمد المعلم الى تقسيم الغرفة الى قطاعين رئيسيين احدهما للتدريس الصفى العام ، والآخر للتدريس الفردى سواء كان خاصا بتدريس المعلم او تلميذ متفوق لتلميذ ، او مستقلا بساع او مشاهدة افراد التلاميذ لما يساعدهم على التعلم والاستيعاب ، او بقيامهم فرديا ببعض الانشطة او حل تمارين محدّدة - (انظر شكل ٤ - ١ ، ٤ - ٢ ، ٤ - ٣ من الفصل الرابع)

٢ - تنظيم اثاث الغرفة الدراسية (وخاصة مقاعدها) بصيغ تتناسب نفسيا وتربويا مع طبيعة التلاميذ الذين يدرس لهم ، والطرق التعليمية التى يستعملها والانشطة التربوية التى يقوم بها التلاميذ للتعلم .

وسنشير بمزيد من التفصيل الى هذه الناحية عند معالجتها لموضوع :

التنظيم المناسب للتلاميذ فى الفقرة اللاحقة .

٣ - تعديل ضوء الغرفة بحيث لا يكون ساطعا جدا ولا معتما يتعب البصر . يمكن للمعلم بهذا الخصوص مراعاة الاجراءات الادارية التالية :

■ تخصيص ١١ شمعة كهربائية لكل متر مربع من الغرفة . فاذا كانت مساحة الغرفة مثلا ٣٠م^٢ ، عندئذ يلزمه : $30 \times 11 = 330$ شمعة .

■ التحكم فى نوافذ الغرفة او ستائرهما .

٤ - تعديل درجة حرارة الغرفة لدرجة تتناسب مع طبيعة التلاميذ والمهمة التى يقومون بها . وتكون هذه عادة ٧٠° فهرنهايت او ٢١°م فى حالة النشاط الفكرى والحركى للتلاميذ .

٥ - التحكم فى تهوية الغرفة بحيث يضمن دائما دخول كميات كافية من الاكسجين وتجديدا مستمرا لهوائها . يعين هذا على تنشيط التلاميذ ويقظتهم الفكرية .

٦ - المحافظة على نظافة الغرفة العامة من جدران وارضية .

(١) محمد زياد حمدان . الوسائل التعليمية - مبادئها وتطبيقاتها .

بيروت : مؤسسة الرسالة ١٩٨١ - الفصل الأول .

- ٧ - المحافظة على نوافذ وابواب صالحة للاستعمال وسليمة .
- ٨ - الحصول على سبورة مناسبة والعمل على نظافتها واستعمالها المناسب في عمليات التعلم والتعليم .
- ٩ - العمل على زخرفة الغرفة او تجميلها بصيغ تربوية مريحة بصريا ونفسيا وقد يستعمل المعلم وتلاميذه في هذا المجال ورقا خاصا لاصقا لتغطية الجدران وبخاصة في حالة كونها عتيقة الطلاء متسخة .

هـ- تأسيس أحكام عامة لنظام الفصل :

ان معرفة التلاميذ لمجموعة من الاحكام والقواعد العامة التى تنظم روتين الفصل وحركتهم داخله وخارجه ، وكيفية تعاملهم مع بعضهم البعض وتحدد الانواع المقبولة من الادارة الصفية السلوك والتصرف التربوى والاجتماعى تعتبر عصبية للنظام والادارة الصفية وبالتالي لنجاح عمليات التعلم والتعليم بوجه عام . ويساعد وجود الاحكام والانظمة الصفية على توفير بيئة تعليمية مستقرة وآمنة يعى كل واحد من التلاميذ ماهو متوقع منه ، كما يعينهم ذاتيا على اكتساب مجموعة مستحبة من السلوك (التي تنص عليها الانظمة وتطلب من التلاميذ التحلى بها وممارستها) ودمجها تطوعيا في شخصياتهم . ويتوجب من المعلم على كل حال عند تأسيسه للنظام الصفى مراعاة المبادئ والاجراءات التالية :

١ - ان تعطى الاحكام الصفية ويتم التأكيد عليها في أول يوم من السنة - الدراسية ، ثم المثابرة على الطلب من التلاميذ لممارستها والالتزام بها خلال الاسابيع الثلاثة أو الاربعة التالية .

٢ - ان تراعى عدم كثرة الاحكام والقوانين لمساعدة التلاميذ على تقبلها جميعاً وامكانيتهم القيام بها . ان كثرة الأحكام تذهب الصبر وتبعث على التأفف والتذمر والمقاومة المباشرة لها أو المناورة في تطبيقها .

٣ - ان يراعى وضوح الاحكام لغة ومعنى .

٤ - ان يشترك تلاميذ الفصل في تخطيط واقتراح احكام وقواعد نظام الفصل حيث يساعدهم هذا على تقبلها نفسيا والالتزام الذاتى لتطبيقها بأمانه ودقة .

٥ - ان تختص الاحكام بتنظيم وتنسيق المظاهر العامة للفصل والسلوك الروتينى الهام الذى يؤثر مباشرة على ادارة الفصل ونظامه وعمليته التربوية تاركة النواحي الهامشية جانبا لمعالجتها في مناسباتها .

٦ - ان يراعى في تطبيق الاحكام العمومية والموضوعية ، كأن يعرفها افراد التلاميذ جميعاً ويقومون دون استثناء أو محاباة بممارستها والالتزام بها .

٧ ألا يخالف المعلم سلوكياً أو لفظياً نصوص الأحكام والأنظمة الصفية .. وإذا وجد بأن الحاجة تدعو لتعديل أو تغيير بعضها ، عندئذ يجب ان يتم الامر علانية من خلال مناقشة الفصل وقراره وتبنيه للصيغ الجديدة (١) .

و- المحافظة على جو إيجابي متفاعل للفصل :

ان للصفة التي يمكن ان يتميز بها الجو الاجتماعى للفصل تأثيراً كبيراً على تماسكه وتعاون أفراده وقبولهم لبعضهم البعض . فاذا كان المناخ الفصلى مفتوحاً متفاعلاً ديمقراطى القيادة والتعامل عندئذ يغلب على افراده الشعور بالتسامح والدفع ومحبة بعضهم للآخر . والمعلم فى هذا الجو يلعب فى الغالب دور المربي والأخ أو الأب أو الصديق أو كلهم معا . وقد يساهم تشابه أفراد التلاميذ فى الخصائص واثرائهم الى خلفيات اجتماعية واقتصادية وفكرية واحدة أو متقاربة فى تماسك الفصل وتفاعل افراده الايجابى . وقد يكون السبب فى هذا انعدام (محدودية) الفوارق والمميزات الفردية الواضحة التي تثير فى نفوس التلاميذ الحسد والغيرة والتنافس الشخصى المرّ وعدم حاجتهم للتكتل فى جماعات وشيع يجمع الواحدة منها خصائص فكرية واجتماعية محددة كما يحدث عند انتهاء افراد الفصل لخلفيات متنوعة .

هذا وتجدر الإشارة بأن افراد الفصل فى مدارسنا لا ينتمون فى الغالب الى طبقات اجتماعية واحدة ، بل من خليط اجتماعى (وعرقى احياناً) وبهذا يواجه المعلم بالاضافة الى مهامه التربوية التقليدية مسؤولية تشجيع تفاعل وتعاون افراد التلاميذ معا وتنمية ميول ايجابية نحو بعضهم البعض . يمكن للمعلم تحصيل هذه الاهداف بقيامه بما يلي (٢) :

١ - المحافظة على شخصية متكاملة ذات قيم مميزة يعيها التلاميذ ويحترمونها .

المعلم بهذا النموذج ايجابى لتلاميذه ، وعامل فعال فى تفاعلهم معا وتعاونهم وتكتلهم حوله .

٢ - المحافظة على الاستقرار النفسى والثابرة السلوكية (عدم التلون) ، وعدم تناقض طبيعتها ومتطلباتها من حالة لأخرى ومن تلميذ لآخر . يساعد هذا الامر على

(1) Brophy & Putnam, 1979, PP. 196 — 198 ; Harley, 1973, PP. 28 — 29; Ianni, F. A positive Note on schools & Discipline. Educational Leadership. March. 1980, V. 37 : 6 : 457 — 4548; and, Meacham, M. & Wiesen, A. Changing Classroom Behavior. New York : Intext Educational Publishers, 1974, PP. 168-196 .

(2) Brophy & Putnam, Induke (ed.), 1979, PP. 191 — 196.

- تأسيس جو من الثقة والاحترام المتبادل بين جميع افراد الفصل بما فيهم المعلم نفسه .
- ٣ - توفير خبرات صفية اجتماعية متعاونة تتم من خلال العمل الجماعى المشترك لتلاميذ الفصل أو لمجموعات منهم .
- ٤ - تشجيع السلوك الاجتماعى لأفراد التلاميذ وتعزيزه لديهم بشكل مستمر للعمل على تبنيه ودخجه فى شخصياتهم .
- ٥ - تقليل فرص المنافسة الشخصية (غير التربوية) والمنازعات الفردية وتحفيزه يؤدى ذلك لعلاقات موضوعية قائمة على القبول والتفاهم المتبادل .
- ٦ - اشعار كل تلميذ بقدرته الذاتية على تأدية دور اساسى نافع فى التربية الصفية ، ومساعدته على بلورة هذا الدور لديه .

ز - التنظيم المناسب للتلاميذ فى الفصل :

ان كيفية توزيع التلاميذ وتنظيمهم استعدادا للتعلم والتعليم تؤثر بدرجة كبيرة على مظاهر انتظام الفصل وأوجه ادارته . فاذا كان هذا التنظيم مناسباً لطبيعة التلاميذ ، وحاجاتهم النفسية وطبيعة الموضوع الدراسى والغرفة الدراسية يستطيع المعلم عندئذ ادارة عملية التربية الصفية بكثير من الضبط والسهولة والتلقائية .

ويمكن للمعلم كذلك بالتنظيم المناسب لتلاميذه التغلب على ظاهرة سلبية تسود فصولنا الدراسية هى ارتفاع كثافة المتعلمين أو ازدحامهم العدى فى الغرفة . حيث ينتج غالبا عن هذا الازدحام - كما تفيد معظم الدراسات ^(١) - ازدياد فى حوادث الاستفزاز وتعدى افراد التلاميذ على بعضهم البعض ، كما ينقص بشكل ملحوظ تفاعلهم معاً ويحد منه وذلك ربما للضيق أو الحدة النفسية التى تعترى مزاج التلاميذ نتيجة لمحدودية الفراغ وعدم امكانياتهم التحرك طبيعياً .

وليس دائماً على كل حال يمكن للمعلم التغلب على مشكلة ازدحام التلاميذ فى الغرفة الدراسية بتنظيمهم ، لأن ضيق الغرفة والزيادة الملحوظة فى عدد التلاميذ يجعل من الازدحام مشكلة صعبة لا يصل الى حلها الا بتخصيص فراغ اضافى أو احلالهم فى غرفة أكثر اتساعاً .

ونقترح بهذا الصدد ان يتسع فراغ الغرف الدراسية للقطاعات والأنشطة التالية :

(1) Krantz, P. & Risley, T. Behavior Ecology in The classroom. In, O'Leary, K. & O'leary, S. Classroom Management. New York : Pergamon Press Inc. 1977, PP. 364.

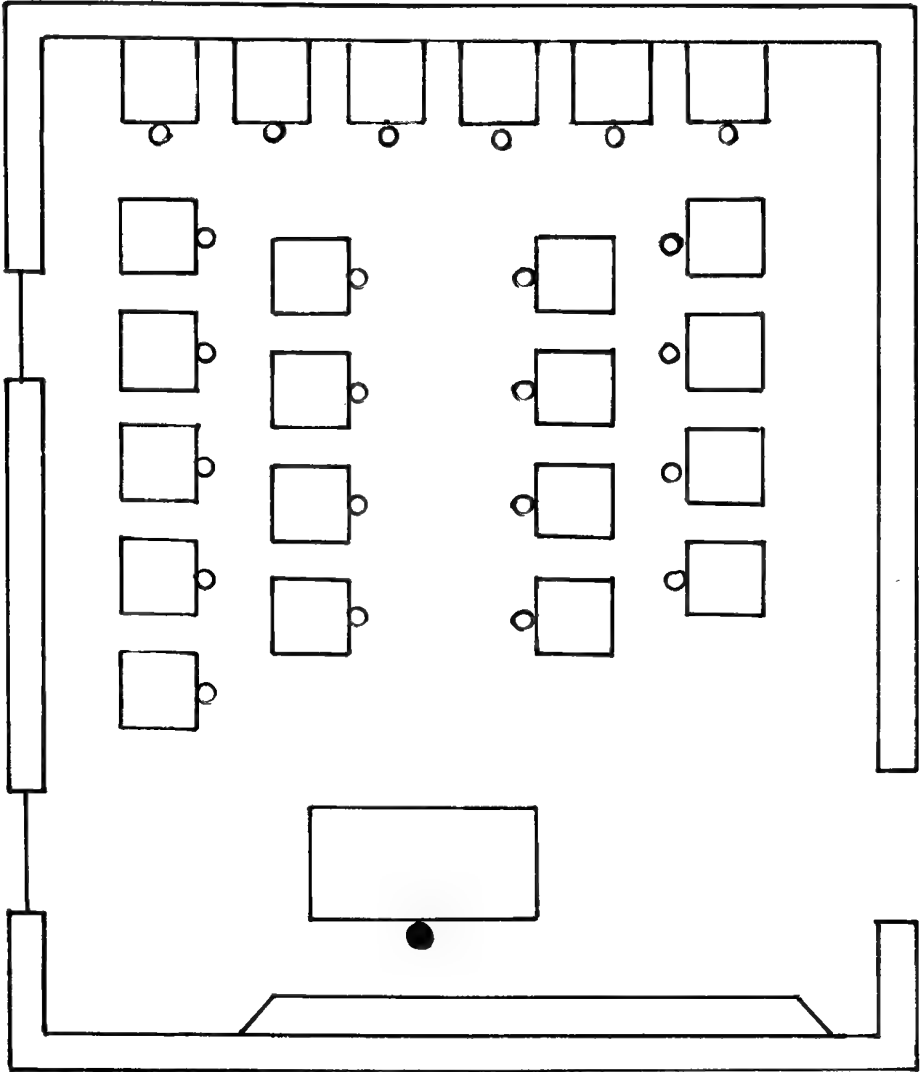
- قطاع للتدريس الجماعى العام - يستوعب حوالى ١٥ تلميذا فى آن واحد .
 - قطاعين مجتمعين أو منفصلين للدراسة الفردية المستقلة بالوسائل السمعية والبصرية ، يتسع كل منهما لخمسة تلاميذ فى آن واحد .
 - قطاع للتعليم الخاص والدراسة الفردية يستوعب لحوالى خمسة تلاميذ فى آن واحد .
 - فراغ جانبى أو حائطى يصلح لعرض النماذج وإنتاج التلاميذ .
 - فراغ كاف لمكتب المعلم وإدراج خاصة بمرى الفصل .
- ويستطيع المعلم عند تنظيمه للتلاميذ فى الفصل اعتبار المعيار الذى يناسب حالته مما يلى ^(١) :

- ١ - تنظيم أفراد التلاميذ فى مجموعات حسب قدرتهم التحصيلية .
- ٢ - تنظيم أفراد التلاميذ فى مجموعات حسب ذكائهم أو استعدادهم .
- ٣ - تنظيم أفراد التلاميذ فى مجموعات حسب مصدر الإدراك لديهم ، كأن يكون مثلاً :
 - ساعياً مباشراً من المعلم .
 - ساعياً مستقلاً من مسجل كاسيت .
 - ساعياً متفاعلاً من الأقران .
 - بصرياً بالقراءة المستقلة .
 - بصرياً بمشاهدة الوسائل المرئية .
 - بصرياً مكتوباً بالتعليم الموجه من المعلم .
- ٤ - تنظيم أفراد التلاميذ فى مجموعات حسب مقرر المعانى لديهم كالتعلم بالأقران أو المعلم أو فردياً مستقلاً .
- ٥ - تنظيم أفراد التلاميذ فى مجموعات حسب رغبة التلاميذ فى اختيار أقرانهم والدراسة معهم .
- ٦ - تنظيم أفراد التلاميذ فى مجموعات حسب نوع الإعاقة الفردية عندهم - سمعية ، بصرية ، لفظية ، سلوكية ، حركية ، عادات قيمة أو إدراكية .
- ٧ - تنظيم أفراد التلاميذ فى مجموعات حسب هدف التعليم كمنافسة أفراد الفصل لبعضهم البعض ، أو تنمية تعاونهم مع بعضهم .
- ٨ - تنظيم أفراد التلاميذ فى مجموعات حسب الخصائص النفسية التى يتميزون بها ،

(1). Good, T. & Brophy, J. Looking In Classrooms. New York : Harper & Raw Publishers, 1978, PP. 279 — 333.

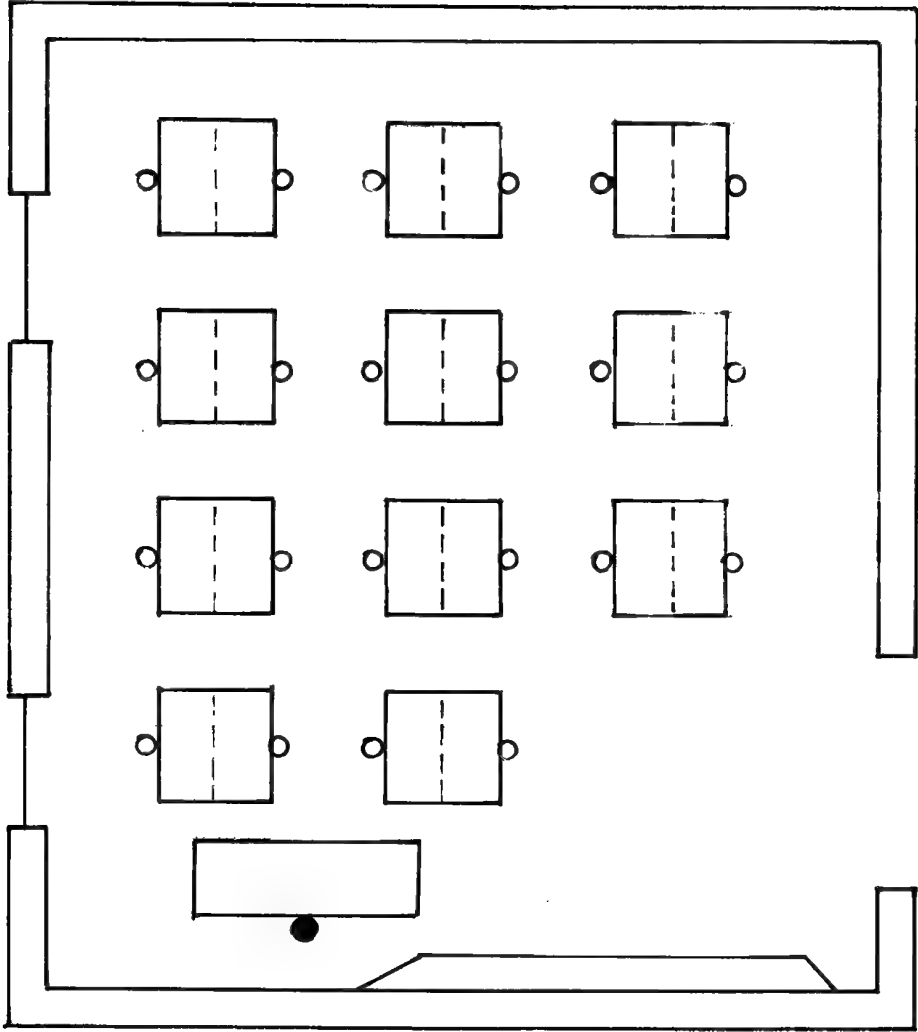
كالمتفوقين والمستقلين تحصيليا والاجتماعيين والمنعزلين والهادئين الصامتين دائما ، والمعتدين على الغير .

٩ - تنظيم افراد التلاميذ في مجموعات حسب اسلوب التعليم كالمناقشة والمحاضرة والتعليم الفردي والتعليم الخاص بالمعلم والاقران والمشاريع الجماعية الفردية .
وفيما يلي عدد متنوع من النماذج التنظيمية لأفراد التلاميذ في الفصل يجسد كل منها معياراً أو أكثر من أعلاه وحالة تعليمية ونفسية محددة من حالات التعلم والتعليم .



شكل ٥ - ٢ : تنظيم التلاميذ للتعليم الفردي المستقل .
التوضيحات :

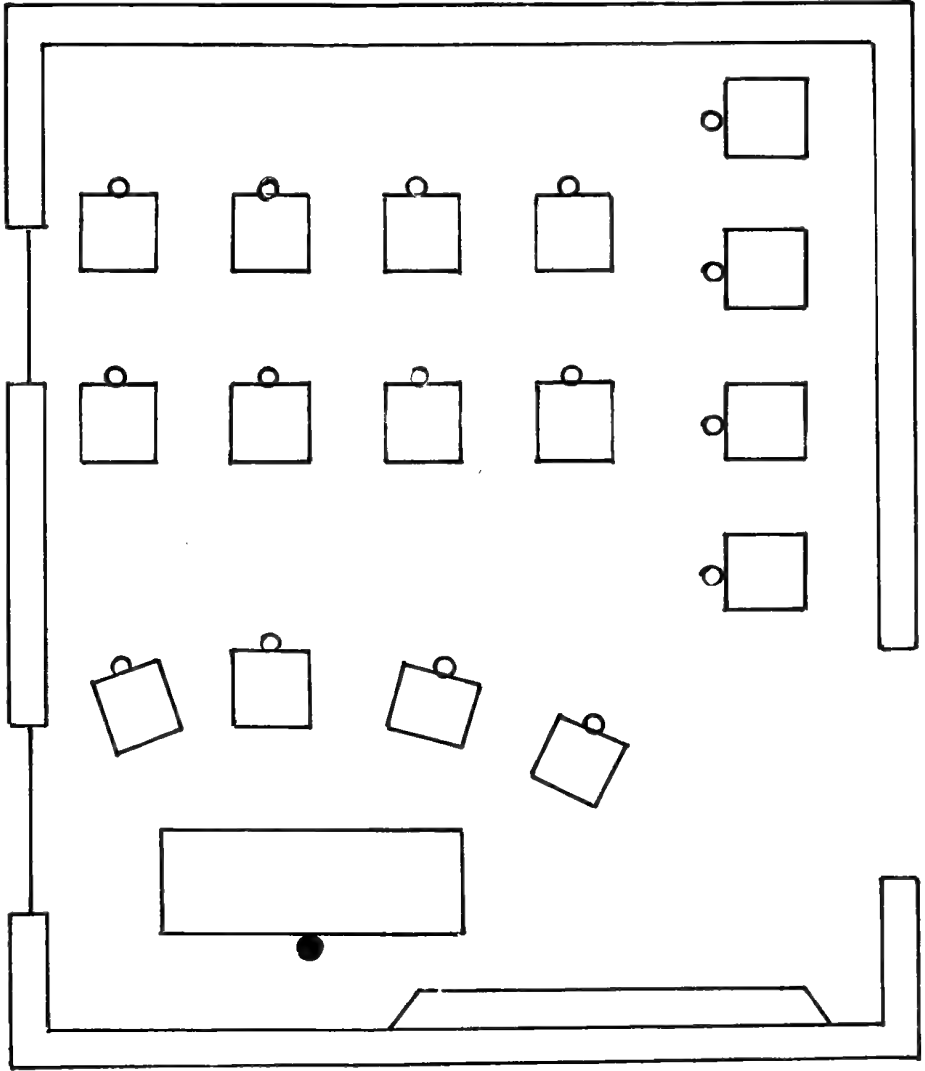
- ١ - المعلم كمشرف وموجه متنقل .
- ٢ - التلاميذ يتعلمون فرديا حسب سرعاتهم وقدراتهم .
- ٣ - امكانية اختيار التلاميذ في مادة دراسية .
- ٤ - امكانية التوجيه الجماعي عند الحاجة .
- ٥ - امكانية الاستجابة البناءة والفورية لكل تلميذ حسب حاجته ورغبته في التعلم .



شكل ٥ - ٣ : تنظيم التلاميذ للتعليم الخاص .

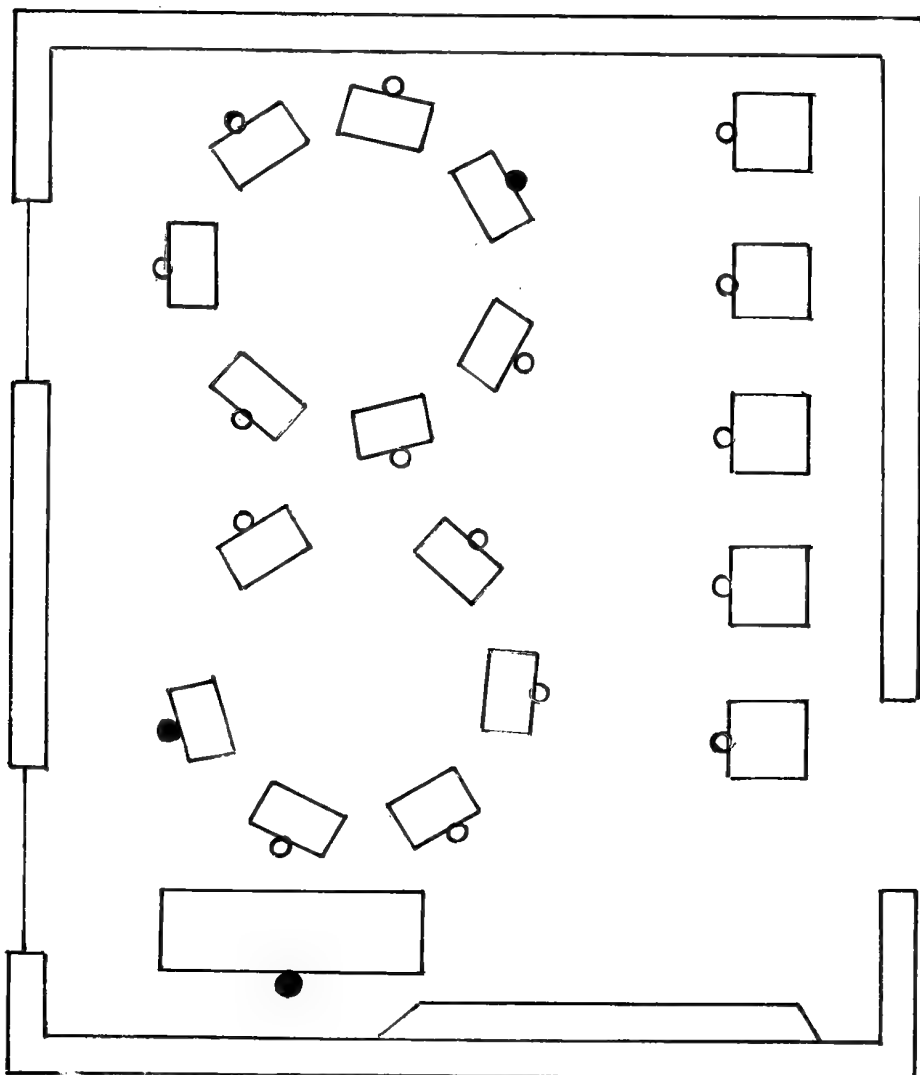
التوضيحات :

- ١ - المعلم كموجه متنقل .
- ٢ - تلميذ يعلم آخر .
- ٣ - تلميذان يقومان بلعبة او احجية تربوية او نشاط منهجي .
- ٤ - المساعدة في انضباط الفصل من خلال اقران تلميذ بآخر او فصلها .
- ٥ - امكانية تفريد التعليم من خلال جمع القدرات المتقاربة معا .
- ٦ - امكانية التوجيه واعطاء التعليقات الجماعية .



شكل ٥ - ٤ : تنظيم التلاميذ للتعليم الفردي وشبه الجماعي المباشر .
التوضيحات :

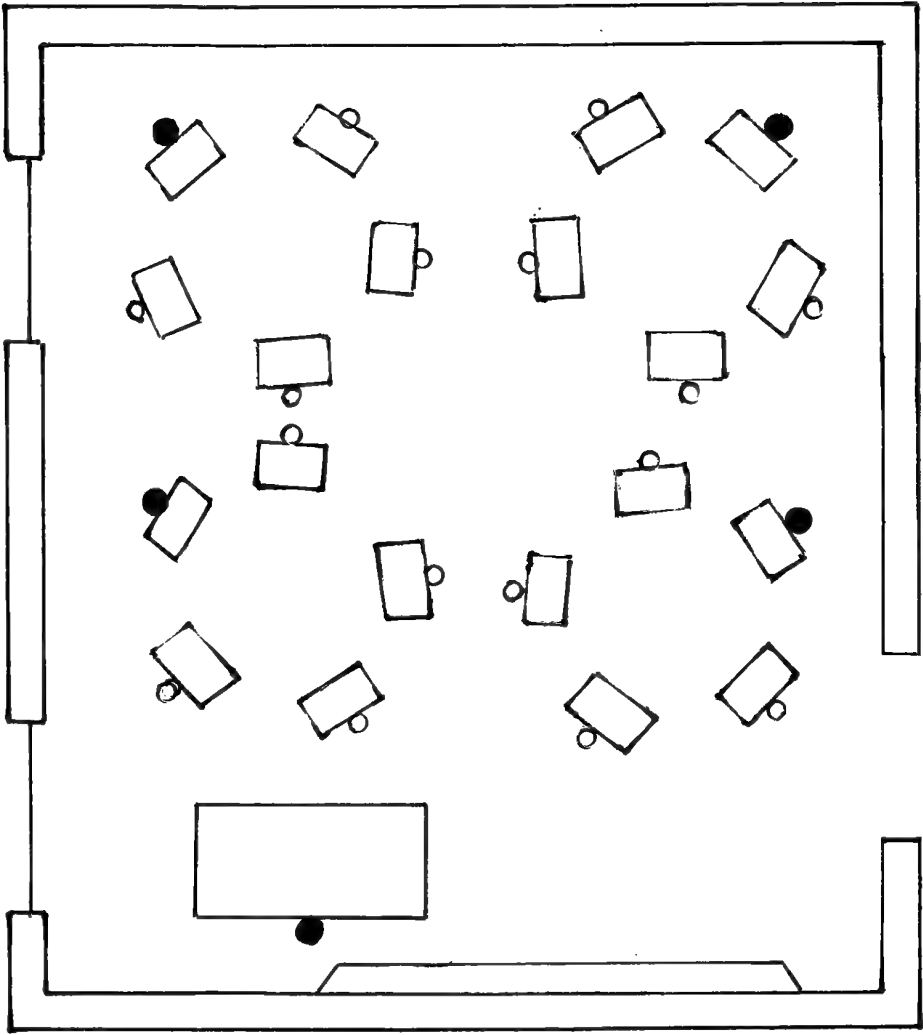
- ١ - تلاميذ يتعلمون مباشرة من المعلم .
- ٢ - تلاميذ يتعلمون فرديا او بشكل مستقل حسب رغباتهم وقدراتهم .
- ٣ - تلاميذ يقومون بتارين تطبيقية فردية او موحدة .
- ٤ - امكانية التنوع البناء لأساليب وأنشطة التدريس .
- ٥ - امكانية التوجيه واعطاء التعليقات الجماعية عند الحاجة .



شكل ٥ - ٥ : تنظيم التلاميذ للتعليم الفردي ونقاش المجموعات الصغيرة .

التوضيحات :

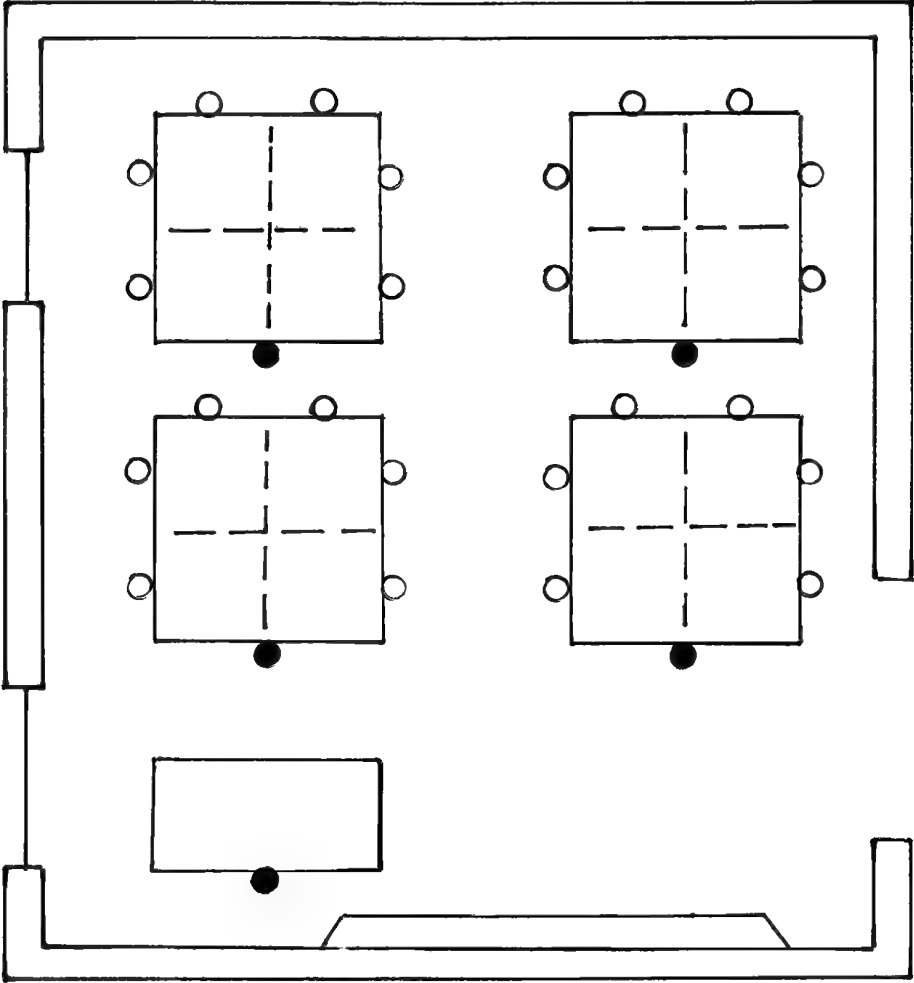
- ١ - المعلم كملاحظ وموجه ومرجع أو مستشار ثابت أو متنقل .
- ٢ - تلاميذ يتعلمون بنقاش المجموعات حسب رغباتهم .
- ٣ - تلاميذ يتعلمون فردياً أو بشكل مستقل حسب رغباتهم وقدراتهم .
- ٤ - إمكانية التوجيه واعطاء التعليقات الجماعية عند الحاجة .
- ٥ - التنوع البناء لأساليب وأنشطة التعلم والتعليم .



شكل ٥ - ٦ : تنظيم التلاميذ لنقاش المجموعات الصغيرة .

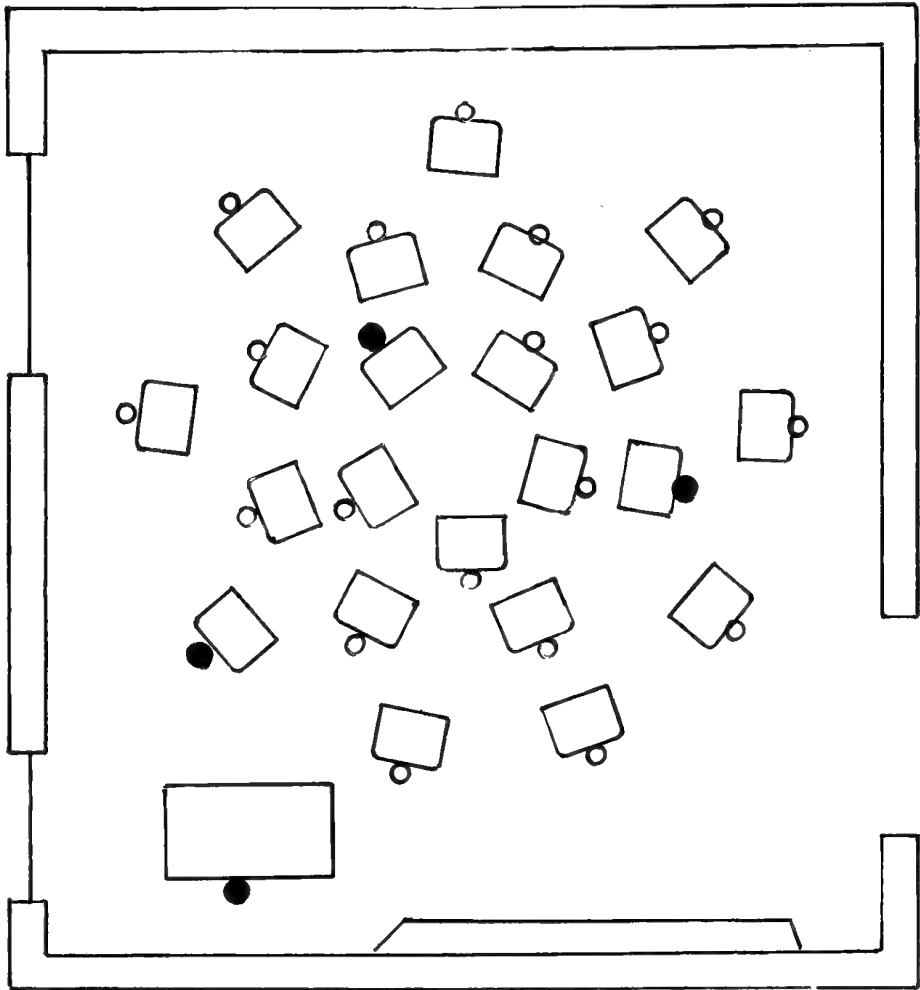
التوضيحات :

- ١ - المعلم كمتابع وموجه متنقل .
- ٢ - تجميع التلاميذ حسب قدراتهم ورغباتهم وبما يتفق وأهداف التدريس .
- ٣ - عدد التلاميذ الأقصى لكل مجموعة هو ١٣ تلميذا .
- ٤ - طبيعة موضوع او مشكلة النقاش شفوية غالبا .
- ٥ - امكانية تنمية الميول الايجابية لدى التلاميذ نحو المعلم والمادة وبعضهم البعض .
- ٦ - امكانية التوجيه والاتصال المباشر بين المعلم وقادة المجموعات .



شكل ٥ - ٧ : تنظيم التلاميذ على شكل مجموعات للقيام بمهمة .
التوضيحات :

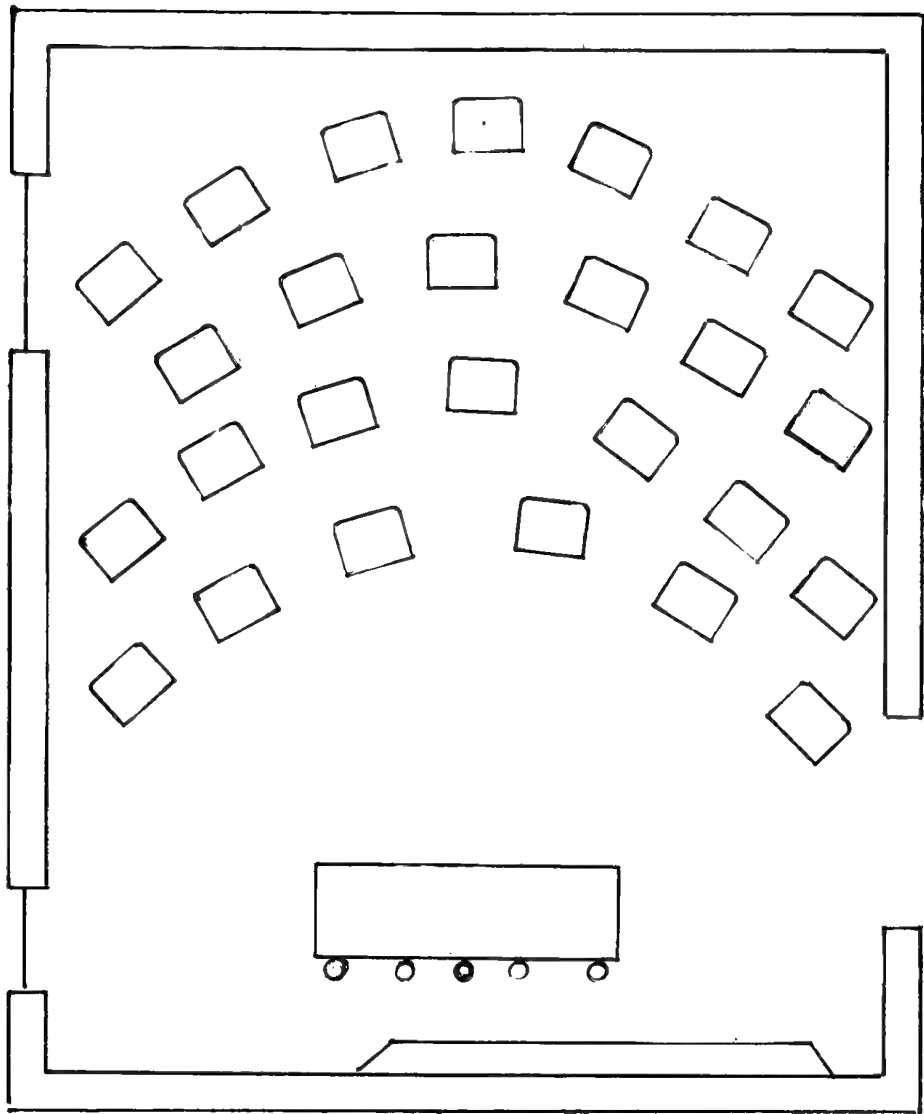
- ١ - المعلم كموجه ومتابع متنقل .
- ٢ - تجميع التلاميذ حسب رغباتهم وقدراتهم وبما يتفق وطبيعة المهمة واهداف التدريس .
- ٣ - قيام التلاميذ بحل تمرين او مسألة او كتابة تقرير جماعي .
- ٤ - انجاز التلاميذ لرسم او تسجيل سمعي او الاستماع اليه جماعيا .
- ٥ - مشاهدة التلاميذ لمجموعة من الصور الثابتة .
- ٦ - امكانية التوجيه والتعليم الجماعي للفصل عند الحاجة .
- ٧ - العدد الأقصى البناء لكل مجموعة هو ستة تلاميذ .



شكل ٥ - ٨ : تنظيم التلاميذ لنقاش المجموعات الدائرية المتداخلة .

التوضيحات :

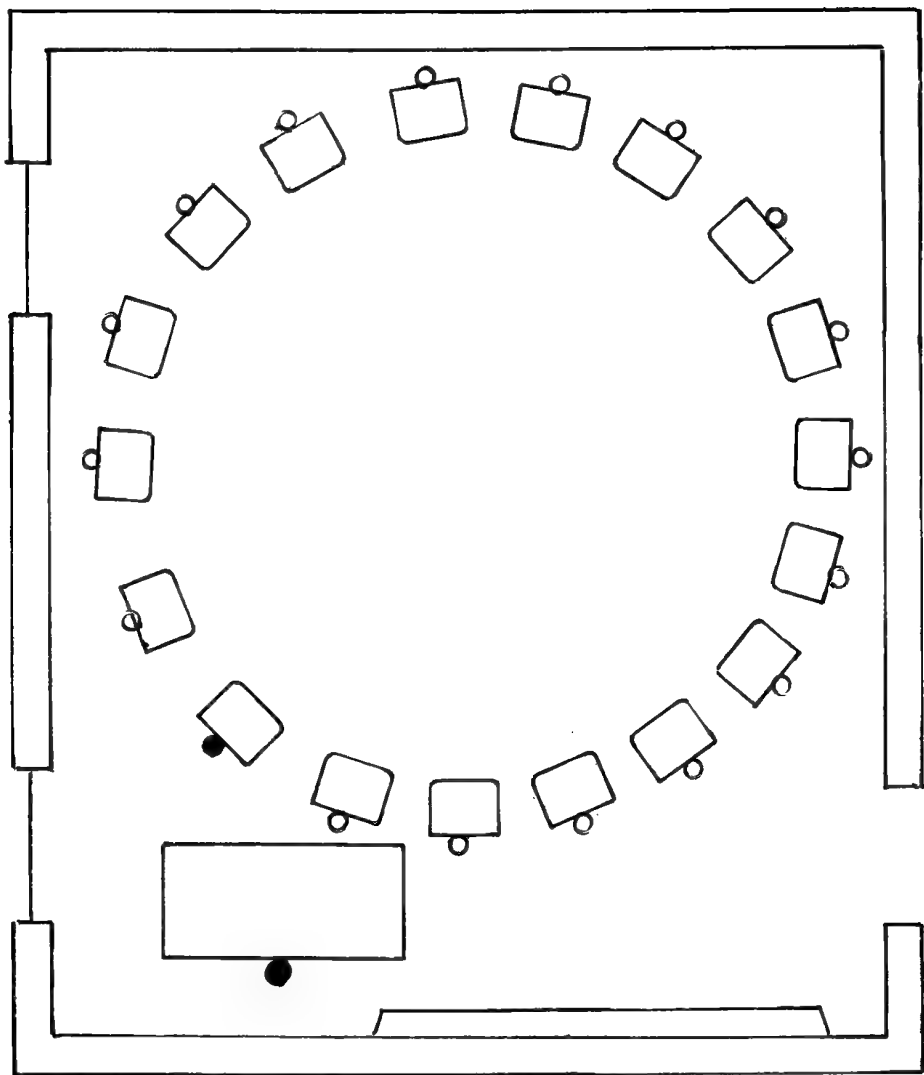
- ١ - المعلم كملاحظ فقط .
- ٢ - توزيع التلاميذ على المجموعات الدائرية حسب قدراتها - متفوقة ومتوسطة ومتدنية .
- ٣ - استعمال هذا الاسلوب عند ظهور موضوع اكايمي او اجتماعي هام يجب على مجموع التلاميذ المشاركة في مناقشته والالتزام في حله .
- ٤ - استعمال هذا الاسلوب عند توفر قلة من افراد الفصل فقط ذات كفاية وخبرة في موضوع النقاش .
- ٥ - تطبيق هذا الاسلوب يتم بالشكل التالي : قيام المجموعة المركزية بالنقاش ، استماع ومشاركة المجموعة الثانية ، استماع المجموعة الخارجية ومشاركتها عند اللزوم .



شكل ٥ - ٩ : تنظيم التلاميذ لنقاش الخبراء .

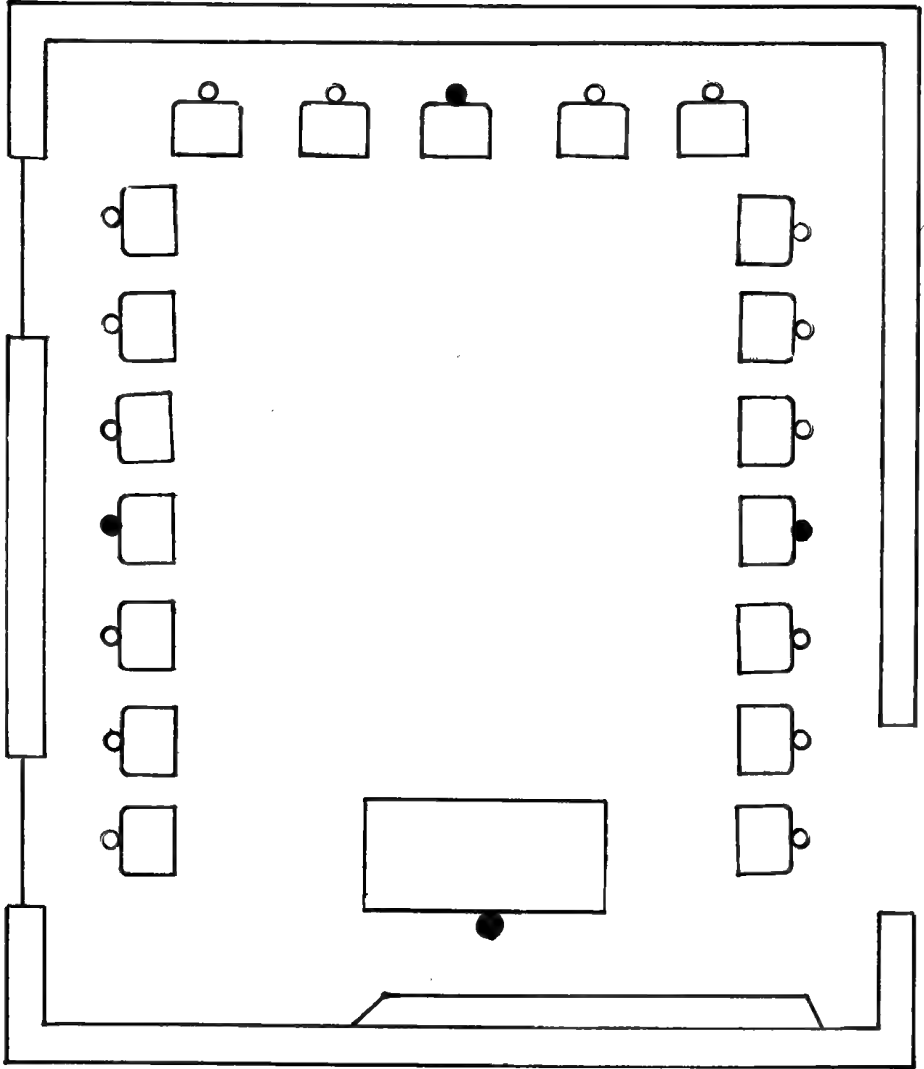
التوضيحات :

- ١ - المعلم كملاحظ فقط .
- ٢ - استعمال هذا الاسلوب عند ظهور موضوع هام وتوفر قلة فقط من افراد الفصل او خارجه ذات دراية به .
- ٣ - التلاميذ مستمعون اولاً ثم مشاركون في النقاش من خلال توجيه الأسئلة للخبراء .
- ٤ - امكانية التعليم والتقييم الجماعى وعرض الأفلام والوسائل التعليمية الأخرى من خلال هذا الاسلوب .



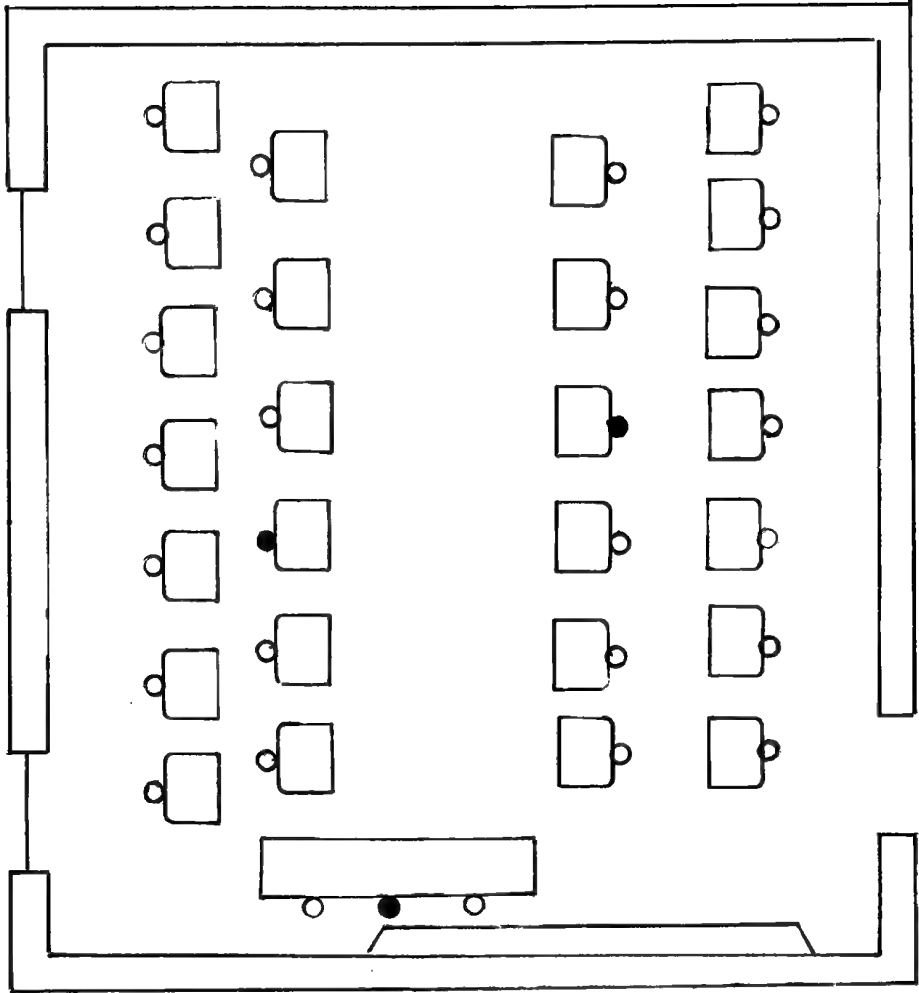
شكل ٥ - ١٠ : تنظيم التلاميذ للمناقشة الجماعية الدائرية الموجهة من المعلم .
التوضيحات :

- ١ - المعلم كموجه مباشر للنقاش .
- ٢ - عدد التلاميذ الأقصى البناء هو عشرون تلميذاً .
- ٣ - امكانية التعليم والتقييم الشفوي غير الرسمي من المعلم للتلاميذ .
- ٤ - مأخذه : عدم امكانية اشتراك جميع التلاميذ في النقاش ، تسرب البعض فكرياً « او انزوائهم جانباً » ،
تفاعل غير كامل لأفراد التلاميذ ، امكانية انتاج ميول سلبية وعدم ارتياح نفسى لوجود المعلم .



شكل ٥ - ١١ : تنظيم التلاميذ على شكل حدوة فرس للمناقشة الجماعية الموجهة من المعلم .
التوضيحات :

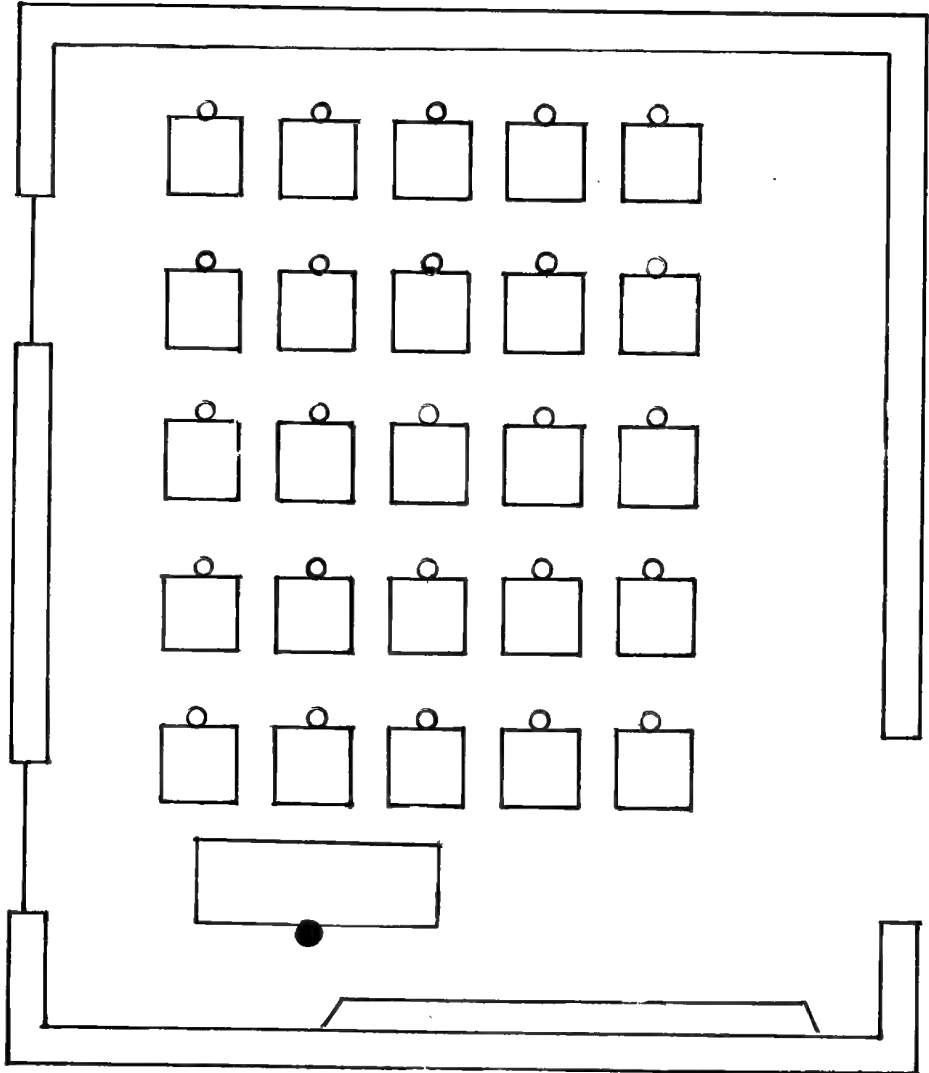
- ١ - المعلم كموجه ومنسق للنقاش .
- ٢ - قيام قادة المجموعات الفرعية بأعمال التنسيق والتلخيص بشكل غير مباشر في الغالب وكلها لزم .
- ٣ - امكانية التعليم والتقييم المباشر من المعلم .
- ٤ - امكانية استعمال الوسائل التعليمية المختلفة دون صعوبات او عوائق .
- ٥ - مأخذه قد تكون نفسها للتنظيم السابق ٥ - ١٠ .



شكل ٥ - ١٢ : تنظيم التلاميذ لمباراة صفية .

التوضيحات :

- ١ - لجنة التسجيل والتنسيق والحكم المكونة من المعلم وتلميذين ، او من التلاميذ انفسهم هي الموجهة لعمليتي التعلم والتعليم .
- ٢ - وجوب مراعاة تنوع قدرات الفريقين وتقارب قدراتها .
- ٣ - وجوب تحديد مكافأة يعرفها ويقبل بها اعضاء الفريقين .
- ٤ - وجوب تحديد قائد لكل فريق لأعمال التنسيق والرد .
- ٥ - وجوب معرفة التلاميذ لهدف المباراة واحكامها التنظيمية العامة .
- ٦ - امكانية تنمية المنافسة البناءة والمساعدة على انضباط الفصل بهذا الاسلوب تلقائيا .



شكل ٥ - ١٣ : تنظيم التلاميذ للتعليم الجماعي المباشر التقليدي .

التوضيحات :

- ١ - المعلم هو الموجه والقائد والمقرر لعمليات التعلم والتعليم .
- ٢ - استعمال هذا الاسلوب غالبا في تقديم مادة جديدة او عرض وسيلة تعليمية ، او القيام بانشطة جماعية موحدة من التلاميذ ، او اجراء تقييم جماعي .
- ٣ - مأخذه : امكانية انتاج تعلم غير مؤثر ، عدم مراعاته للفروق الفردية ، وامكانية انتاج ميول سلبية لدى التلاميذ نحو المعلم والمادة الدراسية .

ح - تأسيس مجلس لادارة الفصل :

يمكن في الأحوال المتغيرة او الطارئة التي تعيشها تربيتنا المدرسية الاستفادة من مجالس الفصول في القيام بكثير من الواجبات الادارية والروتين الصفى ، والعمل بالتالى على تخفيف عبء المعلم والقضاء على كثير من المشاكل والصعوبات الادارية التى تواجهها التربية الصفية كل يوم .

وقد يتألف مجلس ادارة الفصل من عدد مختار من التلاميذ او من مجموع الفصل بكامله ، حيث تعتبر الحالة الثانية في رأينا اكثر تحفيزا وفائدة تربوية لما تسمح به من مشاركة كافة افراد التلاميذ في عمليات التخطيط وتنفيذ الادارة الصفية ، كل حسب قدرته وامكاناته ورغبته .

وقد يكون للفصل مجلس واحد أو عدة مجالس يختص كل منها بدور ومهام معينة مثل مجلس النظافة ، ومجلس نظام الفصل ، ومجلس الفصل لأموال التعلم والتعليم ومجلس الفصل للأنشطة المدرسية مثل الأذاعة والمعارض والحفلات وغيرها ، ومجلس الفصل للأنشطة الترفيهية مثل الرحلات والزيارات والمباريات التربوية والرياضية الخاصة بالفصل ، ومجلس الفصل للاتصالات المدرسية والأسرية .

ومجالس الفصول هذه ليست ادارية تقليدية في طبيعتها ، بل عاملة نشطة يقوم كل عضو فيها بمفرده او مع قرين أو اكثر له بمهمة تتفق مع رغبته وقدرته من خلال التزام ذاتى تطوعى بتنفيذها كلما دعت الحاجة .

(١) من امثلة الواجبات الصفية التى يمكن لمجالس الفصل تولى مسؤولياتها ما يلى :

- ١ - الاحتفاظ بنظافة السبورة والممحة .
- ٢ - الاحتفاظ بنظافة الفصل .
- ٣ - ترتيب مقاعد الغرفة حسب الشكل او الصيغة التى تتطلبها عمليات التعلم والتعليم .
- ٤ - القيام بمسؤولية معرض الفصل ولوحاته الاعلانية من اعداد وتنظيم وتنسيق .
- ٥ - القيام بتحضير او تجهيز الوسائل التعليمية .
- ٦ - القيام بتعليم بعض افراد الفصل الذين يحتاجون الى مساعدة خاصة .
- ٧ - تنظيم اشتراك الفصل في الأنشطة المدرسية والاعداد لها .
- ٨ - تنظيم الرحلات والحفلات والمناسبات الترفيهية الخاصة بالفصل .

(1) Harley, 1973, P.29.

٩ - الاعتناء بكراسات الأنشطة الصفية وموادها التعليمية واحضارها وتوزيعها حينما يلزم .
١٠ - القيام بالاتصالات الضرورية مع ادارة المدرسة ومعلميها واسر افراد التلاميذ كلما دعت الحاجة لذلك .

١١ - التعرف على مشاكل افراد الفصل التربوية والتشاور بخصوصها مع المعلم المختص للاستجابة لها بما يفيد تعليميا ونفسيا .

١٢ - تسجيل حالات الغياب اليومي لأفراد الفصل .

١٣ - اجابة الطارق بباب الفصل .

١٤ - القيام بمسؤوليات تهوية وضوء الغرفة الدراسية .

١٥ - القيام بمسؤولية تكييف جو الغرفة من تدفئة وتبريد .

١٦ - القيام بمسؤولية تزيين او زخرفة جدران الغرفة - ديكور الغرفة الصفية .

١٧ - التخطيط والعمل - بتوجيه المعلم - على ضبط نظام الفصل العام .

ط - تدريب التلاميذ على الادارة الذاتية :

يرتبط هذا الاجراء الى حد كبير بما سبقه - تأسيس مجلس ادارة الفصل ، حيث يستطيع المعلم بقليل من التخطيط والتدريب المناسبين تهيئة تلاميذه للقيام بمختلف الواجبات الادارية التي اقترحناها في الفقرة السابقة - رقم ح .

يحتاج المعلم لاعداد افراد الفصل لتنفيذ مسؤوليات الروتين الادارى الصفى الى اتباع الاستراتيجية التالية (١)

١ - شرحه العمل في أول السنة الدراسية للمهارات والواجبات الادارية التي يريدونها من تلاميذه .

٢ - تحليله بالصبر والأناة والمثابرة اثناء تطبيق التلاميذ او ممارستهم المبدئية لها .. ان الوقت الذى ينفقه افراد الفصل في تعلم المهارات او المهام الادارية سيتم تعويضه فيما بعد ، وخاصة عند امتلاكهم لقدرات الادارة الذاتية لشؤونهم ومتطلبات تعلمهم وابدائهم لكثير من التعاون في تنفيذ عمليتي التعلم والتعليم .

٣ - تزويده المستمر لأفراد التلاميذ بمسؤوليات وخبرات صفية ترعى الفكر والعمل الاستقلالى والتعاون فيما بينهم ، مع تعزيزه دائما في الوقت والصيغة المناسبين لانجازاتهم في هذا المجال .

٤ - تشجيعه لمحاولات التلاميذ ومبادراتهم الذاتية الخاصة بالاعمال الادارية والروتينية

(1) Good & Brophy. 1978, PP. 172 - 1780

للفصل مع عدم الاستهانة بهم أو الخط من قدراتهم لخطأ تعليمي أو عدم كفاية يدونها .
يجب أن يعتبر خطأ ومحاولة التلاميذ كمؤشر لرغبتهم في التعلم واكتساب المهارات المطلوبة .
ما يلزم المعلم في مثل هذه الأحوال هو التعرف على مواطن الضعف - واسبابه ثم معالجة ذلك بأساليب تربوية ونفسية بناءة .

ى - الاستحواذ على انتباه التلاميذ في الحصة :

يعدّ انتباه التلاميذ في الحصة من العوامل الهامة التي يجب توفرها للتعلم والتعليم ،
فدونه يسود جو الفصل كثير في الفوضى والتشوش ، ويصبح تحقيق الأهداف التربوية
شائكا صعب المنال . يمكن للمعلم لغرض الاستحواذ على انتباه التلاميذ في الحصة مراعاة
الاجراءات التالية (١)

١ - ان يتأكد دائما من انتباه التلاميذ التام قبل بداية التدريس . - يمكنه جذب الانتباه في
اول الحصة بسرد قصة او حادثة واقعية مشوقة « عامة او شخصية » ، أو بتوجيه إشارة أو
كلمة او جملة تشير للتلاميذ بدخول او بدء الحصة .
٢ - ان يتمهل لحظة بعد اعطاء إشارة الانتباه حتى تصل الرسالة للتلاميذ ويغوا المطلوب
منها .

٣ - ان يصف باختصار او يعطى لمحة موجزة عن اهداف وموضوع التدريس ، كما يجب
ان يوجد صلة او معنى مفيدا لها في حياة التلاميذ وتعلمهم .

٤ - ان يبدأ - عندما يشعر بانتباه التلاميذ وتهيتهم النفسية - بالدرس دون تأخر او
انقطاع أو توقف لأمر جانبي أو هامشي لا يخص الفصل أو التربية الصفية .

٥ - ان يعطى أوامر وتوجيهات الانتباه من خلال عبارات واسماء محدّدة - لا عامة توجه
لمجموع الفصل ، كأن يدعو التلميذ غير المنتبه باسمه ، حيث يعتبر هذا في معظم الأحيان
كافيا له للرجوع الى جو الحصة .

٦ - ان ينتقل من فقرة أو مهمة لآخرى في الوقت المناسب ، دون توقف او تمهل يؤدي الى
انتظار الفصل دون عمل . ان مثل هذا التباطؤ يحفز في بعض أفراد التلاميذ الرغبة
للحديث الهامشي واحداث بعض المشاكل الجانبية وعدم الانتباه العام .

٧ - ان ينظر الى التلاميذ دائما اثناء الشرح ، ولا يدير ظهره لهم ، أو يركز نظره خارج
الغرفة أو جانبا أو على السبورة .

٨ - ان ينتقل اثناء الدرس بين التلاميذ ويتحقق عن قرب من تعابير وجوههم وما لديهم

(1) Good & Brophy, 1978, PP. 185 - 191 .

- من صعوبات وحاجات .
- ٩ - ان يوجه الأسئلة الصفية بشكل عشوائي غير متوقع ، ويتعمد سؤال التلاميذ الذين يغلب عليهم الشرود او السرحان على ألا يعتمد الى اذلالهم لعدم اجابتهم وارتباكهم ، بل يشجعهم على الاجابة الصحيحة والانتباه .
- ١٠ - ان ينوع من متطلبات الأسئلة ولا يقصرها على التذكر حتى يحفز بهذا افراد التلاميذ على المحاولة واعمال الفكر .
- ١١ - ان يقسم متطلبات الاجابة للسؤال الواحد على اكثر من تلميذ ليسمح لأكبر عدد ممكن بالمشاركة والانتباه ، سائلا اياهم ايضا بصيغة غير متوقعة كما اسلفنا ليحافظ على يقظتهم وانتباههم العام .
- ١٢ - ان يسأل افراد التلاميذ اكثر من مرة واحدة كلما ناسب ذلك - حتى لا يضع مثل هؤلاء في حساباتهم بأن دورهم في المشاركة الصفية قد انتهى ، فيركنوا الى النوم أو المشاكل الجانبية .
- ١٣ - ان يطلب من بعض التلاميذ تكرار اجابات اقارنهم على مسمع الفصل أو أن يعطوا رأيهم حول صحتها او خطئها ، او يعلقوا أو يضيفوا عليها .
- ١٤ - ان ينوع المعلومات المعطاة خلال التدريس بمقدار الربع (عما هو متوفر في الكتاب المقرر) لجذب انتباه اولئك الذين يعرفون بالتومادة الكتاب .
- ١٥ - ان ينوع من طرق ووسائل التدريس خلال الحصص الواحدة ليستجيب لأساليب مختلف التلاميذ ورغباتهم في التعلم .
- ١٦ - ان ينوع من الصوت والفاظ ولغة المديح والتدريس .
- ١٧ - ان ينوع من الأنشطة الصفية . كأن تكون كتابية وشفوية وعملية . تتم في المقعد وعلى السبورة واثناء جلوس التلاميذ ووقوفهم في مقاعدهم أو امام الفصل .
- ١٨ - ان يقسم الشرح أو المحاضرة أو الموضوع اذا كان طويلا الى مراحل أو فقرات ، ويتوقف عند انتهاء كل واحدة للمراجعة وسؤال التلاميذ .
- ١٩ - أن يتقدم في الشرح والدرس بسرعة تتناسب مع قدرة التلاميذ على الفهم والاستيعاب ، ليجنبهم بذلك امكانية الشعور بالاعياء أو الاجهاد من محاولة المتابعة والادراك لما يجري دون جدوى ، أو الملل للبطء الملحوظ في سير الحصص .
- ٢٠ - أن يتوقف عن التدريس فور ملاحظته ملل وشرود التلاميذ . وخاصة بعد بذله لمحاولات عدة لتشويقهم وجذب انتباههم .

ك - عقد اجتماعات دورية للفصل :

يمكن للمعلم - كاجراء ادارى بناء - عقد اجتماعات دورية مع تلاميذه^(١) تقتضيها الظروف والمناسبات التى يرون بها من وقت لآخر ، حيث يجلسون معا فى حلقة واحدة ويتبادلون الرأى فى المشاكل التى تواجه الفصل كأفراد ومجموعات .
يجب على المعلم ان يراعى عند قيادته لمثل هذه الاجتماعات حرية الحديث وابداء الرأى من قبل جميع التلاميذ ، دون مقاطعة أو نقد من أحد . كما يتوجب منه توجيه النقاش وتركيزه للوصول الى حلول جماعية يلتزم مختلف أفراد الفصل تطوعيا بتنفيذها .

ل - التعرف على السلوك الجيد وتعزيزه.:

يعتبر التعرف على السلوك الادارى الجيد لأفراد التلاميذ وقيام المعلم بتشجيعه وتقويته بالوسائل المادية والنفسية المناسبة من الاجراءات العامة التى تميز الادارة الصفية الناجحة . يراعى المعلم عند تعرفه على السلوك المطلوب وتعزيزه لدى التلاميذ ما يلى^(٢) :
١ - أن يستخدم نوع ووسائل التعزيز المؤثرة لدى كل تلميذ - المتفقة مع طبيعته ورغبته وحاجته .

٢ - أن يعمد إلى تعزيز السلوك المطلوب فقط عند ابداء أفراد التلاميذ له حسب المعايير والمواصفات الموضوعة أو المتفق عليها .

٣ - أن يستمر أو يثابر فى تعزيز سلوك التلاميذ حتى يتم لهم اكتسابها واستقرارها فى شخصياتهم .

٤ - أن يعزز السلوك المطلوب حال حدوثه أو ابدائه من قبل التلاميذ .

٥ - أن ينوع من التعزيز ووسائله المستخدمة وألا يقتصر على نوع واسلوب واحد يسأمه أفراد التلاميذ بعد فترة وجيزة .

هذا ، ويعتبر المديح من أكثر الوسائل التعزيزية المتوفرة للمعلم فى تربيتنا المدرسية وأسهلها اجراً وأقلها كلفة . وعليه نقترح على المعلم فى هذا المجال مراعاة المبادئ التالية^(٣) :

(1) Glasser, w. schools without failure. New York : Harper & Row publishers, 1969.

(2) Meacham & wiesen, 1974, PP. 36 - 184.

(3) Good & Brophy, 1978, PP. 183 - 184.

- ١ - أن يتم المديح بصوت طبيعى وبصيغة سهلة ومفهومة ومباشرة .
- ٢ - أن يستخدم الفاظاً وعبارات عامة مؤثرة ومعروفة لدى معظم التلاميذ .
- ٣ - أن يستعمل الفاظاً وعبارات متنوعة في المديح .
- ٤ - أن يشار مع المديح إلى نوع السلوك الذى قام به التلميذ ، مثل اشكرك على جلوسك النظامى فى مقعدك .
- ٥ - أن يتم المديح فردياً وبالأسم ، دون اللجوء إلى مديح الفصل كمجموع وعبارات عامة تائهة .
- ٦ - أن يتم مديح التلاميذ الذين يتصفون بالخلل أو الاحراج من أقرانهم بشكل مستقل خاص من خلال اجتماعهم الفردى بالمعلم .
- ٧ - أن يدعم المديح اللفظى بشعور ومعاملة ايجابية محسوسة للتلميذ من قبل المعلم ، على أن يحدث هذا طبيعياً وانسانياً دون تكلف من المعلم ، أو احساس من التلميذ بالرشوة .

م - حفظ السجلات الصفية لتقدم التلاميذ

تستلزم عمليات التعلم والتعليم وما يحدث خلالها من أنشطة تربوية وإدارية وما ينتج عنها من سلوك ومهارات وقيم ، استخدام سجلات يومية يحتفظ بها المعلم وتلاميذه بأهم ما يستجد لديهم وما يتعرضون له من خبرات وصعوبات ليستفيدوا منها معاً في توجيه التربية الصفية وزيادة فاعليتها وعطائها . وفي غمرة تفجر المعرفة التى نعيشها في هذا العصر ، ولكترة المشاكل والمهام التى تواجهها التربية المدرسية كل يوم ، فقد أصبح ضرورياً من المعلم تدوين ما يقوم به من انجازات وما يلاقيه من عوائق وما يلاحظه على افراد تلاميذه من تغير سلبى أو ايجابى في وسائل تخزينية خاصة نطلق عليها بالسجلات الصفية .

وقد تكون السجلات الصفية خاصة بالمعلم وهى الأساسية والدائمة ، حيث تنتقل من معلم الى آخر ومن سنة الى اخرى مع التلميذ خلال تعليمه المدرسى وسجلات صفية خاصة بالتلميذ نفسه ، حيث يتولى ترقيم انجازاته ومصاعبه ومشاعره كلما حدثت في الفصل والمدرسة والبيت لتكون مرجعاً له وللمعلم عند التقييم والتوجيه .

ولما كان حفظ السجلات الصفية لأفراد التلاميذ يمثل واجبا إداريا هاما للمعلم ، فإننا

سنقوم في هذه الفقرة بمعالجة بعض الأمور الخاصة^(١) بهذه المهمة الادارية اليومية للمساعدة على جعلها سهلة مفيدة له ولتلاميذه .

١ - قضايا أساسية يجب اعتبارها قبل التسجيل :

- يجب على المعلم ان يعتبر قبل ملاحظته وتسجيله لأى سلوك الأمور الهامة التالية^(٢) :
- هدف التسجيل ، أى الشيء المحدد الذى يريد تسجيله .
- أهمية الشيء الذى يراد تسجيله وقيمته العامة واستعمالاته فى التعلم والتعليم .
- اسلوب أو طريقة جمع البيانات للتسجيل .
- الأدوات المستعملة فى التسجيل من اقلام وقاذج وكراسات خاصة .
- الوقت المناسب للتسجيل .
- مكان حفظ أو تخزين السجلات الصفية .
- اسلوب استعمالها والاستفادة منها فى المستقبل . .

٢ - اجراءات الاستفادة من السجلات الصفية :

- للاستفادة من السجلات الصفية ، يمكن للمعلم مراعاة الاجراءات الآتية :
- تنظيم وتبويب السجلات لأفراد التلاميذ من حيث الشكل والمحتوى بصيغ تساعد على استمرار استعمالها من معلم لآخر فى المستقبل .
- الاطلاع المنتظم على سجلات افراد التلاميذ اسبوعيا وتدوين أهم ما يرد فيها فى سجلاتهم الخاصة لديه .
- مقابلة افراد التلاميذ رسميا مرة فى الشهر لمدة تتراوح بين ٥ - ١٠ دقائق يطلع المعلم اثناء المقابلة على سجلات التلاميذ ويناقشهم بما فيها ، متعرفا بهذا على احوالهم وصعوباتهم وانجازاتهم . يساعد هذا الاجراء المعلم فى تحقيق ما يلى :

1- Foster, J. Recording individual progress.

London : Macmillan Education Ltd 1971.

2- Foster, 1971, P. 10; PP. 11, 20 - 12.

- التعرف على صعوبات التلميذ ومواطن الضعف عنده لمساعدته والاستجابة لحاجاته .

- التعرف على نجاحات التلميذ ومواطن القوة عنده لاستغلالها في مساعدة الآخرين من أقرانه .

- تقويم فعالية وكفاية ما تم انجازه من المنهج .

- جمع البيانات حول مدى ملاءمة ما يقوم به المعلم من أنشطة وما يستعمله من استراتيجيات وطرق لطبيعة التلاميذ والمهمة المنهجية .

- تحديد المشاكل العامة التي يواجهها افراد التلاميذ تربويا ونفسيا ثم التعرف على اسبابها والعمل على حلها .

- تقويم كفاية مخرجات التعليم كميا ونوعيا .

- تحديد الحاجات المقبلة لأفراد التلاميذ للعمل على دمجها في عمليات التعلم والتعليم وتحقيقها .

■ تلخيص نتائج المقابلة لكل تلميذ في السجل الدائم لديه بلغة واضحة وموضوعية لتابعها ودراستها عندما يلزم .

٣ - مواضيع سلوكية يمكن تسجيلها لأفراد التلاميذ :

من المواضيع الهامة التي تتركز حولها بيانات السجلات الصفية عادة ما يلي :

■ أساليب افراد التلاميذ في معالجة المشاكل التي تواجههم اكايميا وحياتيا .

■ الرغبات والميول الفردية للتلاميذ وأهم مظاهر نشاطهم .

■ تقدم افراد التلاميذ تحصيليا .

■ صعوبات افراد التلاميذ الأكاديمية والشخصية .

■ غياب وحضور افراد التلاميذ وأسبابها العامة .

يجب ان يحتوى السجل كذلك بالاضافة للمواضيع السلوكية اعلاه على معلومات تخص الصحة العامة للتلميذ وذكاءه ومولده وأسرته ..

٤ - أمثلة للسجلات الصفية في اللغة :

قد تدور سجلات افراد التلاميذ الذاتية حول النقاط اللغوية التالية :

- ما هو اسم الكتاب الذى طلبت منك قراءته أو الرجوع اليه . أو طلعت عليه بشكل مستقل ؟
- ما هى أسباب اختيار الكتاب ؟
- هل تكتب ملخصا لما تقرأ ؟
- ما هو أسلوب ومكان الاحتفاظ بالملخصات ؟
- ما هو اسم ونوع الكتاب الذى أردت قراءته ولم يكن متوفرا ؟
- ما هى عناوين المواضيع التى قمت بكتابتها هذا الأسبوع ؟
- اكتب الكلمات (المقررات) الجديدة التى درستها أو قرأتها هذا الأسبوع ؟ ضع خطأ تحت التى لم تتمكن من استعمالها بعد .
- ما هو مصدر الاستماع المفضل لديك ؟ معلم أو مسجل سمعى أو راديو ؟
- ما هو أحب المواضيع اللغوية اليك ؟ قواعد ، تعبير ، مطالعة ...؟
- ما هى أسباب أو عوامل الصعوبة فى رأيك ؟
- يمكن أن تظهر النقاط أعلاه اجرائيا فى الجدول التالى : (هـ - ١)

* * *

جدول ٥ - ١ : نموذج موجز (عام) لسجل ذاتي لتقدم التلميذ لغويا

اسم التلميذ :	الفصل :
النشاط	التوضيحات
اسم الكتب أو القصص المقروءة	
أسباب قراءتها	
الفكرة العامة أو المفهوم الذي تعالجه	
المواضيع التي قمت بكتابتها	
المقررات التي مرت عليك هذا الأسبوع . ضع خطأ تحت التي لم تستعملها	
نوع القصص التي تستمع اليها عادة	
مصدر أو واسطة الاستماع للقصص	
أحب المواضيع اللغوية اليك	
أصعب المواضيع اللغوية لديك	
أسباب ومواطن الصعوبة	
إضافة وتعليق :	

أما سجل المعلم لتقدم افراد التلاميذ لغويا فقد يظهر مثال محدود منه بالصيغة التالية^(١) :

جدول ٥ - ٢ : نموذج لسجل المعلم خاص بتقدم التلاميذ في استعمال قاموس اللغة

مهارات فهم المعنى	مهارات اللفظ	مهارات ايجاد الكلمة
<ul style="list-style-type: none"> ● معرفة معنى الكلمة براءة تعريفها ● استعمال الصور والتعريفات للحصول على المعنى المطلوب ● استعمال الجمل التوضيحية للوصول الى المعنى ● استعمال معنيين مختلفين لنفس الكلمة ● موازنة معانى الكلمة مع استعمالات الواقع ● فهم المعانى الخاصة والأقوال والتعابير العامية ● ارجاع الكلمة الى جذرها ● اختيار المعنى المطلوب للمناسبة 	<ul style="list-style-type: none"> ● استعمال مفتاح اللفظ في أسفل الصفحة ● استعمال مفتاح اللفظ بجانب الكلمة ● استعمال وتفسير الارشادات الدالة على اللهجة ● تحديد الأحرف الصامتة في الكلمة المفروضة ● تحديد الاختلاف بين تهجئة ولفظ الكلمة ● استعمال التهجئة المسموعة في لفظ الكلمة ● تمييز الأصوات اللينة في الكلمة ● معرفة اساليب تمييز المقاطع اللفظية للمفردات ● تحديد المقاطع اللفظية اللينة ● لفظ الكلمة بالصيغة الصحيحة 	<ul style="list-style-type: none"> ● ترتيب الكلمات هجائيا ● ايجاد الكلمات في قائمة هجائية ● فتح القاموس على القسم الذى توجد فيه الكلمة ● استعمال كلمتى مفتاح الصفحة لتعيين الجهة الموجودة فيها الكلمة ● تحديد الكلمة المطلوبة

1- Dallmann, U. , Rouch, R. , chang, L. and boer, J.

The teaching of reading. New York : Holt, Rinehart & Winston, Inc. 1974.

٥ - مثال للسجلات الصفية في الاجتماعات :

فما يلي مثال لسجل يمكن للمعلم استعماله للتعرف على تقدم افراد التلاميذ في رسم الخرائط الجغرافية (١) :

- التعرف على طبيعة وصلاحيه الخارطة الاصلية .
- تحديد مقياس الرسم للخارطتين الاصلية والجديدة .
- تحضير ادوات ومواد الرسم .
- تحديد اطار الخارطة الجديدة .
- تخطيط شبكة المربعات على الخارطة الجديدة .
- رسم الخارطة الجديدة من خلال المربعات .
- وضع المظاهر الطوبوغرافية .
- كتابة الاسماء والرموز .
- تلوين الخارطة الجديدة .

٦ - مثال للسجلات الصفية في العلوم والصحة :

تعتبر النظافة والترتيب العام مظهرًا هامًا لشخصية التلميذ الانسانية ، وبهذا سنعرض فيما يلي نموذجًا مصغرًا لسجل صفى يمكن للمعلم بواسطته التعرف على مظاهر النظافة لتلاميذه لمعالجة ما يلزم في هذا المجال (٢) :

- الاستحمام ثلاث مرات اسبوعيا على الاقل .
- غسل الاقدام يوميا .
- غسل الابطين يوميا .
- استعمال مستحضرات منع التعرق والرائحة .
- تنظيف الاسنان بالمسواك بعد كل وجبة .
- مراجعة طبيب الاسنان مرة كل ستة اشهر على الاقل .
- غسل شعر الرأس مرة كل اسبوع على الاقل .
- ترتيب الشعر يوميا .

(١) محمد زياد حمدان . الوسائل التعليمية - مبادئها وتطبيقاتها . بيروت : مؤسسة الرسالة ١٩٨١ ، الفصل الرابع .

(2) La Salle, d. & Gaer, G. Health Instruction For Today's School . Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall . Inc . 1963 .PP . 86 — 87.

- تغيير الملابس الداخلية ثلاث مرات اسبوعيا على الاقل .

- تغيير الجوارب يوميا .

- استعمال ملابس خارجية نظيفة .

- استعمال ملابس خارجية ملائمة للموقف او المناسبة .

٧ - مثال للسجلات الصفية في الحساب :

وفيا يلي قائمة للمهارات الاساسية الخاصة بالجمع والتي يجب على التلميذ التمكن منها قبل انتقاله لمهارات اخرى في الحساب كالطرح والضرب والقسمة .

- جمع عددين بخانة رقمية او اثنتين ودون حمل .

مثل :

$$\begin{array}{r} ٧٣ \\ ٣ + \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} ٢٩ \\ ٤٠ + \\ \hline \end{array}$$

- جمع ثلاثة اعداد بخانة واحدة ودون حمل .

مثل :

$$\begin{array}{r} ٣ \\ ٤ \\ ٥ + \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} ١ \\ ٤ \\ ٢ + \\ \hline \end{array}$$

- جمع عددين او اكثر بخانة واحدة وبمجموع لا يتعدى خانة العشرات وبحمل لها .

مثل :

$$\begin{array}{r} ٣ \\ ٩ \\ ٤ + \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} ٥ \\ ٦ + \\ \hline \end{array}$$

- جمع عددين بخانتين وبحمل لخانة العشرات

مثل :

$$\begin{array}{r} ٢٨ \\ ٥٩ + \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} ٣٧ \\ ٤٣ + \\ \hline \end{array}$$

- جمع ثلاثة اعداد بخانة او اثنتين وبحمل لخانة العشرات وبمجموع لا يتعدى خانة المئات .

مثل :

$$\begin{array}{r} 3 \quad 23 \quad 56 \\ 8 \quad 7 \quad 40 \\ \hline 24 + 56 + 76 + \end{array}$$

- جمع ثلاثة اعداد بخانتين او ثلاث وبحمل لخانة المئات وبمجموع لا يتعدها .

مثل :

$$\begin{array}{r} 42 \quad 351 \quad 206 \\ 64 \quad 74 \quad 92 \\ \hline 70 + 163 + 231 + \end{array}$$

- جمع ثلاثة اعداد او اكثر بخانات مختلفة وبحمل لخانة المئات وبمجموع لا يتعدها .

مثل :

$$\begin{array}{r} 765 \quad 567 \quad 485 \\ 3 \quad 27 \quad 370 \\ \hline 97 \quad 259 \quad 96 \end{array}$$

- جمع ثلاثة اعداد او اكثر بخانات مختلفة وبحمل لخانة الالوف وبمجموع لا يتعدها .

مثل :

$$\begin{array}{r} 9 \quad 779 \\ 740 \quad 53 \\ 25 \quad 1480 \\ \hline 2542 \end{array}$$

- جمع كسرين عشرين او اكثر بمجموع اقل من واحد صحيح .

مثل :

$$\begin{array}{r} 0,5 \\ 0,1 \\ 0,3 \\ \hline 0,3 \quad 0,2 \\ \hline \end{array}$$

- جمع كسرين عشرين او اكثر بعدة خانات وبمجموع اقل من واحد صحيح .
مثل :

$$\begin{array}{r} 0,2405 \\ 0,0046 \\ 0,5071 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 0,15 \\ 0,46 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 0,3 \\ 0,01 \\ \hline \end{array}$$

- جمع كسور عشرية بعدة خانات وبمجموع اكثر من واحد صحيح
مثل :

$$\begin{array}{r} 0,239 \\ 0,786 \\ 0,998 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 0,40 \\ 0,96 \\ \hline \end{array}$$

- جمع كسور عشرية بعدة خانات وباعداد صحيحة .
مثل :

$$\begin{array}{r} 7,0500 \\ 0,9341 \\ 6,6850 \\ 8,4037 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 0,726 \\ 4,040 \\ 3,931 \\ \hline \end{array}$$

- جمع كسور عادية بمقامات موحدة ودون اعداد صحيحة .
مثل :

$$= \frac{2}{5} + \frac{2}{5} = \frac{4}{5} + \frac{1}{5} + \frac{2}{5}$$

- جمع كسور عادية بمقامات مختلفة ودون اعداد صحيحة .

$$= \frac{1}{4} + \frac{1}{2} + \frac{2}{5} = \frac{1}{9} + \frac{1}{2} \quad \text{مثل :}$$

- جمع كسور عادية بمقامات مختلفة وباعداد صحيحة .

$$= 7 + 5\frac{1}{4} + 4\frac{9}{10} = 2\frac{2}{5} + \frac{1}{3} \quad \text{مثل :}$$

ن - الخلاصة

ناقش الفصل اثني عشر اجراء عاما يمكن للمعلم مراعاتها معا عند ادارته للفصل .
كانت هذه مع بعض التوضيح كما يلي :

١ - خصائص وواجبات المعلم المساعد للادارة الصفية كالالتزام الفطرى بالتدريس والذكاء المناسب والنضج والصبر ، ثم المحافظة على وقار الشخصية وتجنب المواقف الحرجة مع التلاميذ ، والانتباه التام لما يجرى فى الفصل ومتابعته وتوجيهه ، والانتقال المناسب من نشاط لآخر ووضوح التعليمات والمحافظة على انتباه التلاميذ .

٢ - تحضير التدريس الصفى ، يتصف تحضير التدريس البناء للادارة الصفية بالمبادئ التالية :

■ الشمول ، بتغطيته واستجابته لكافة ما يجرى فى الحصة ويهم عمليات التعليم والتعلم .

■ اتصاله المباشر بالمادة وبوحداتها التدريسية .

■ القابلية للتعديل .

■ الصدق والصحة كأن يمثل متطلبات الاهداف ويؤدى الى تحقيقها .

٣ - تحضير الغرفة الدراسية ؛ ويراعى فى ذلك المبادئ التالية :

■ تقسيم الغرفة الى قطاعات واقسام متخصصة للاستجابة لرغبات وحاجات التلاميذ .

■ تنظيم اثاث الغرفة بصيغ مناسبة تربويا ونفسيا .

■ تعديل ضوء وحرارة وتهوية الغرفة بما يتفق مع حاجات التلاميذ .

■ المحافظة على نظافة الغرفة .

■ توفير سبورة مناسبة ، والتأكد من صلاحية نوافذ وابواب الغرفة للاستعمال .

■ زخرفة وتجميل (ديكور) الغرفة بشكل مناسب تربويا .

٤ - تأسيس احكام عامة لنظام الفصل ويراعى فى هذا المبادئ التالية :

■ عدم الكثرة .

■ الوضوح اللغوى ،

■ التأكيد على تنفيذ الاحكام منذ بداية السنة الدراسية .

■ عمومية التطبيق وموضوعيته .

- اشتراك التلاميذ في تخطيط الاحكام واقتراحها .
- عدم مخالفة المعلم سلوكيا او لفظيا لها .
- ٥ - المحافظة على جو ايجابي متفاعل للفصل ، ويتم هذا بما يلي :
 - المحافظة على شخصية متكاملة ومستقرة للمعلم في الفصل .
 - توفير خبرات اجتماعية متعاونة .
 - تقليل فرص المنافسة الشخصية والمنازعات الفردية بين التلاميذ .
 - اشعار افراد التلاميذ باهمية كل منهم في التعليم والتعلم .
- ٦ - التنظيم المناسب للتلاميذ في الفصل ، ويتم هذا بصيغ مختلفة يناسب كل منها حالة او مناسبة تربوية محددة معتمدا في ذلك على احد المعايير التالية :
 - القدرات التحصيلية للتلاميذ .
 - قدرات الذكاء والاستعداد .
 - نوع المصدر الادراكي - سماعي او بصرى .
 - رغبة افراد التلاميذ في اختيار اقرائهم .
 - نوع الاعاقة الفردية .
 - هدف التعليم .
 - الخصائص النفسية لافراد التلاميذ .
 - اسلوب او طريقة التعليم المستخدمة في التدريس .
- ٧ - تأسيس مجلس لادارة الفصل ، ليتولى القيام بالاعمال الروتينية للفصل من تنظيم وتنظيف وترتيب وتوزيع وتوجيه وتدریس خاص واتصالات مدرسية .
- ٨ - تدريب التلاميذ على الادارة الصفية الذاتية باعدادهم المناسب بالمهارات الروتينية والتربوية الاساسية للحياة الصفية وتحضيرهم بها .
- ٩ - الاستحواذ على انتباه التلاميذ في الحصة من اولها الى اخرها . ويمكن الحصول على هذا بمراعاة عشرين اجراء في هذا المجال .
- ١٠ - عقد اجتماعات دورية للفصل حسب الحاجة .
- ١١ - التعرف على السلوك الجيد لافراد التلاميذ وتعزيزه وتشجيعه ماديا ولفظيا في الوقت والاسلوب المناسبين .

- ١٢ - حفظ السجلات الصفية لتقدم التلاميذ التحصيل والاجتماعى بكافة انواعها .
س - اسئلة للمراجعة
- ١ - عدد كتابيا بصحة لا تقل عن ١٠٠٪ الاجراءات العامة التى يمكن للمعلم مراعاتها فى مجال ادارة الفصل .
- ٢ - اذكر كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ المبادئ واجراءات التحضير البناء لادارة الغرفة الصفية
- ٣ - عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ المبادئ والاجراءات التى تجب مراعاتها عند تأسيس احكام عامة لنظام الفصل
- ٥ - لخص كتابيا بصحة لا تقل عن ٨٥٪ وفى صفحة واحدة خصائص وواجبات المعلم المساعدة للادارة الصفية .
- ٦ - وضح كتابيا مع الرسم وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ دور الغرفة الدراسية فى التربية الصفية .
- ٧ - « الغرفة الدراسية الخربة والضيقة لا تمكن ادارتها ولا التعلم والتعليم فيها » ، اشرح كتابيا هذه العبارة فى صفحتين وبصحة لا تقل عن ٩٠٪
- ٨ - اشرح كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ وفى صفحتين على الاكثر كيفية امكانك المحافظة على جو اجتماعى متفاعل للفصل .
- ٩ - هات كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ خمسة عشر مثالا للواجبات الصفية التى يمكن لافراد التلاميذ القيام بها من خلال مجالس الفصول .
- ١٠ - لخص كتابيا بصحة لا تقل عن ٩٠٪ كيفية التصرف على السلوك الجيد لافراد التلاميذ وتعزيزه .
- ١١ - حدد ثلاث مهام اساسية ادارية فى التربية الصفية ، ثم قم بتدريب افراد التلاميذ عليها بصحة لا تقل عن ٩٠٪ وخلال اسبوع دراسى واحد
- ١٢ - اشرح كتابيا فى ثلاث صفحات وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ كيف يمكنك الاستحواد على انتباه التلاميذ فى الحصة
- ١٣ - وضح كتابيا مع الرسم وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ مبادئ وكيفيات حفظ السجلات الصفية لتقدم التلاميذ الذين تدرس لهم (طول الاجابة يساوى خمس صفحات على الاكثر)

١٤ - هناك اربعة عوامل رئيسية تؤثر مباشرة على الادارة والتربية الصفية . اذكرها كتابيا مع استنتاج علاقة كل منها بعضها ببعض وبالتربية والادارة الصفية (صحة الاجابة يجب ألا تقل عن ٩٠٪) .

١٥ - قارن كتابيا الاجراءات الادارية الاثنى عشر التى عرضها الفصل ، ثم رتبها تصاعديا على اساس صلاحية وقابلية تطبيق كل منها فى التربية المحلية بمدارسنا .

* * *

الفصل السادس

الانضباط الصفّية - وسائل العامّة وتطبيقاتها

(أ) المقدمة

(ب) الانضباط الصفّية بالتعزيز السلوكي

١ - التعزيز الايجابي - وسائله ومبادئ استخدامه

■ وسائل التعزيز الايجابي

■ اجراءات عامة لاستخدام المعززات الايجابية في الانضباط الصفّية

٢ - التعزيز السلبي

(ج) - الانضباط الصفّية بمعالجة السلوك السلبي

١ - الغرامة الكلية المؤقتة

٢ - الغرامة المتدرجة

٣ - الانطفاء او الالغاء بالتجاهل

٤ - الاشباع

٥ - التصحيح الزائد

٦ - العقاب

■ وسائل العقاب

■ مآخذ العقاب في التربية

■ التغلب على مآخذ العقاب

(د) - الانضباط الصفّية بتطوير عادات جديدة

١ - الحث والاقتران بالنماذج

٢ - التشكيل

- (هـ) - الانضباط الصفى باستخدام الاقران
(و) - الانضباط الصفى ذاتيا بافراد التلاميذ
١ - تسجيل التلميذ لسلوكه
٢ - اختيار التلميذ لنوع ومقدار التعزيز
٣ - استراتيجية السدحفة
٤ - الاتفاقيات الفردية المشروطة
(ز) - مبادئ مساعدة للانضباط الصفى
١ - مبادئ عامة مساعدة للانضباط الصفى
٢ - مبادئ خاصة بالمعلم مساعدة للانضباط الصفى
(ح) - الخلاصة
(ط) - اسئلة للمراجعة

الانضباط الصفية - وسائل العامة وتطبيقاتها

أ - المقدمة :

Classroom Discipline

يعتبر انضباط الفصل ونظامه العام مظهرًا هامًا من مظاهر الادارة الصفية ، وواجبا اساسيا يقوم به المعلم كل يوم . فدونه تسود البيئة الصفية كثير من الفوضى والمشاكل السلوكية التي قد تمنع حدوث عمليات التعلم والتعليم بشكل كامل ، او على اقل تقدير قد تعيقها لبعض الوقت او تبطئ من تقدمها او تذهب قسطاً من فاعليتها .

وبالانضباط يتحدد عادة نظام الفصل وانواع السلوك التعليمي والشخصي البناء واساليب التفاعل الاجتماعي المقبولة من افراد التلاميذ لبعضهم البعض ، مما يؤدي بالتربية الصفية عموماً الى الامتاع والفائدة خبرة ونتائج .

وفي هذا الفصل سنعرض خمسة اجراءات عامة يقوم كل منها بدور وطبيعة محددة في الانضباط الصفية ، وسنختم الفصل باقتراح مبادئ عملية مساعدة على تحقيق انضباط ونظام الفصل .. تبدو الخطوط الرئيسية التي سيعالجها الفصل كما يلي ^(١) :

■ الانضباط الصفية بالتعزيز السلوكي .

■ الانضباط الصفية بمعالجة السلوك السلبي .

■ الانضباط الصفية بتطوير عادات جديدة .

■ الانضباط الصفية باستخدام الاقران .

■ الانضباط الصفية ذاتيا بافراد التلاميذ .

■ مبادئ مساعدة للانضباط الصفية .

(١) ارجع لمزيد من التفصيل الى كتابنا : تعديل السلوك الصفية - مرشد علمي وتطبيقي للمعلم . توزيع الشركة المتحدة ، بيروت .

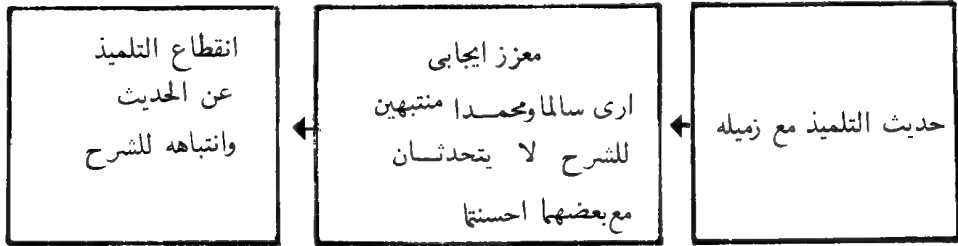
ب - الانضباط الصفى بالتعزيز السلوكى

ان التعزيز فى اللغة هو الدعم ، فيقال عزز فلان زميله فى موقفه ، اى دعمه .. وقد يكون الدعم لفعل الخير والعمل الايجابى ، فيسمى حينئذ بالدعم او التعزيز الايجابى ، وقد يكون ايضا لتنشيط الهمة او الرغبة لفعل الشر والعمل السلبي غير المقبول خلقيا او اكاديميا او اجتماعيا فيطلق عليه عندئذ بالدعم او التعزيز السلبي ^(١) .

وهذا يؤدى التعزيز الايجابى ^(٢) عند منحه للتلميذ الى زيادة حدوث سلوكه ، أما التعزيز السلبي فيحفز لديه التوقف عن السلوك الذى يتصف غالبا بالسلبية (من وجهة نظر المعلم على الاقل) ويزيد حدوث بديل ايجابى لديه .

التعزيز الايجابى ← زيادة حدوث السلوك
التعزيز السلبي ← تقليل حدوث السلوك او حذفه

فاذا وجد المعلم ان احد التلاميذ ينفق نسبة من وقته فى الحديث مع زميله المجاور اثناء الشرح او قيام الفصل بانشطة تتعلق بالمادة فان عمليتى التعزيز الايجابى والسلبي تبدوان كما يلى :



اجابة او سلوك ايجابى

اجابة او سلوك سلبي

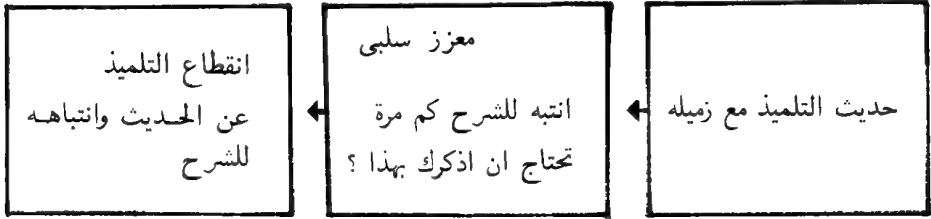
(لاحظ فى المثال الحالى بان التلميذين لديها عادة الحديث الجانبي وعدم الانتباه ولكن المعلم انتظرهما حتى ابديا السلوك المرغوب فقام فورا بتعزيزه بالمديح والثناء) .
يتعلم التلميذ خلال عملية التعزيز الايجابى اعلاه بان :

- الحديث الجانبي وعدم الانتباه للشرح هو سلوك غير مرغوب
- رضا المعلم ومكافأته تنحصر على سلوك الانتباه وعدم الحديث الجانبي

(١) احمد رضا معجم متن اللغة يروت : دار مكتبة الحياة ١٩٦٠ ص ٩٢ - ٩٤

(2) Pateet. J. Behavior Modifilation : A Practical Guide for Teachers. Minneapolis, Mirnn : Burgess Publishing co. 1973, PP. 43-45.

- تشجيع المعلم وثناؤه يؤدي لديه الشعور بالارتياح والرضا النفسى .
- الانتباه للشرح وعدم الحديث الجانبى اثناءه هو سلوك مرغوب وعليه فان قيامه به سيعود عليه بالفائدة النفسية والمادية .
- اما عند لجوء المعلم للتعزيز السلبى لسلوك التلميذين اعلاه فتبدو العملية كالتالى:

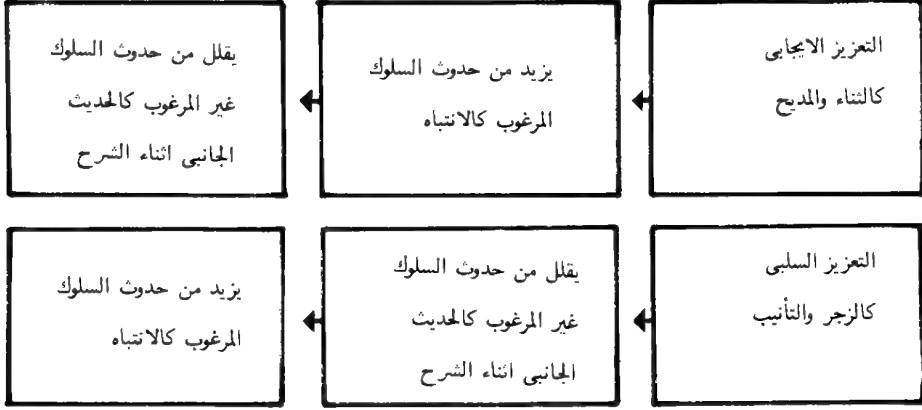


اجابة او سلوك ايجابى

اجابة او سلوك سلبى

- يتعمد التلميذ خلال عملية التعزيز السلبى اعلاه بان :
- الانتباه للشرح وعدم الحديث الجانبى اثناءه هو سلوك مرغوب .
 - الحديث الجانبى وعدم الانتباه للشرح هو سلوك غير مرغوب .
 - تعنيف المعلم وزجره يؤدي لديه شعورا بعدم الارتياح والرضا النفسى
 - الوسيلة التى سيتجنب بها زجر المعلم هى جلوسه هادئا وانتباهه له .
- ان نظرة متفحصه للمثالين السابقين تبين بان عملية التعزيز سواء كانت ايجابية او سلبية تعدل سلوك التلميذ فى اتجاهين متزامنين . فبينما يزيد التعزيز الايجابى على سبيل المثال السلوك الايجابى للتلميذ ، يؤدي بشكل غير مباشر الى تحفيز الرغبة فى تقليل السلوك السلبى المناظر . وهكذا الامر بالنسبة للتعزيز السلبى فالتعزيز السلبى فى مثالنا الثانى بينما ادى الى تقليل سلوك عدم الانتباه والحديث الجانبى عند التلميذ ، زاد لديه فى نفس الوقت سلوك الانتباه والهدوء واوجد لديه الرغبة (او عمل على تقويتها وزيادة مفعولها) فى ابدائه وكذلك الامر بالنسبة للتعزيز الايجابى ففى ذات الوقت الذى زاد من احتمال قيام التلميذ بالانتباه وعدم الحديث الجانبى (فى المثال الاول) قلل لديه سلوك عدم الانتباه والحديث الجانبى واضعف الرغبة فى ابدائه . ومن هنا نستطيع القول بان اى معزز ايجابى وسلبى يمكن ان يستعمل احدهما بدل الآخر فى تعديل سلوك التلاميذ الصفية . وان الامر الذى

يجب ان يراعيه المعلم في ذلك هو اسلوب الاستعمال ولغته وتوقيته .



١ - التعزيز الايجابي - وسائله ومبادئ استخدامه

■ وسائل التعزيز الايجابي

يطلق على الوسائل التي يستخدمها المعلم عادة في تعزيز سلوك التلاميذ ايجابيا بالمعززات او المنبهات الايجابية Positive Reinforcers or Stimuli تدعى المنبهات ايجابية عندما تؤدي حال تقديمها للتلميذ على زيادة (او صيانة) استجابته او سلوكه . وقد تكون هذه المنبهات او المعززات ^(١) اساسية Primary او ثانوية مشروطة Secondary or Conditioned او عامة (معممة) Generalized وفيما يلي توضيح لكيفية استعمالها في زيادة حدوث السلوك الصفي لافراد التلاميذ مع مراعاة المعلم في كل حالة للمبدأ التالي : ان يكون تعزيزه للتلميذ مباشرا وفوريا ، والا فان عملية التعزيز والتعديل السلوكي الناتج عنها يتصفان بالضعف وعدم التأثير او الفعالية .

- المنبهات الايجابية الاساسية :

يمكن للمعلم استخدام المنبهات الاساسية كالطعام والشراب والراحة والدفع في تعزيز سلوك التلاميذ وزيادته . فقد يعلن مثلا على الفصل بان التلميذ المنتظم والهادئ في سلوكه الصفي هو الذي سيسمح له فقط بالخروج للشرب اثناء الحصة .. يحفز هذا الاجراء بعض التلاميذ على الهدوء العام .. وخاصة عندما يعزز المعلم هدوءهم هذا بالاستجابة المباشرة لطلبهم بالخروج للشرب . وبتكرار العملية عدة مرات يعتاد التلميذ على الانتظام

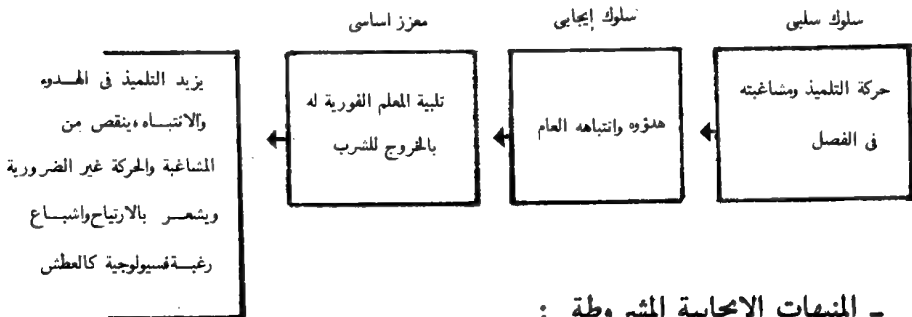
(1) Meacham & Wiesen, 1974 . PP . 45 — 49

الصفى والهدوء لدرجة تصبح معها مكافأته غير ضرورية أو لا تمثل حاجة هامة لديه .
 وفى بعض المدارس حيث يقدم للتلاميذ وجبة غذائية عامة ، قد يلجأ المعلم الى تقديم نوع من الطعام الاضافى الذى يفضلهُ بعض التلاميذ عند قيامهم بسلوك ايجابى مثل حل الواجب البيتى والانتظام فى الطابور والمشاركة الصفية والترتيب العام والمحافظة على الملابس ، بحيث يقدم المعلم هؤلاء التلاميذ ما يفضلونه فى كل مرة يقومون خلالها بالسلوك المرغوب ، مما يؤدى تكرار التعزيز الى زيادة السلوك لديهم .

وفى حالات اخرى ، قد ينظم المعلم لاغراض تعليمية أو ترفيهية رحلة محلية أو خارجية لبعض المواقع ساحقا الاشتراك فقط للتلاميذ الذين سيتقدمون - على سبيل المثال واحدة على الاقل فى تحصيلهم فى الاختبار التالى للمادة كأن يتقدم التلميذ من تقدير د الى ج أو من ج الى ب او من ب الى أ . فبينما يعزز المعلم السلوك التحصيلى للمتقدمين ايجابيا ، يحفز الآخرين - عن طريق منبهات التعزيز السلبية بحرمانهم من الرحلة - على زيادة التحصيل والمحاولة اكثر فى الفرص القادمة .

واذا لم يرغب المعلم على كل حال استعمال هذا الاجراء لما قد يحدثه من مرارة فى نفوس بعض التلاميذ الذين لم يتقدموا فى تحصيلهم ، أو احيانا لقلّة العدد الذى تقدم تحصيليا فانه قد يقوم باعفاء التلاميذ الذين أظهروا تحسنا فى تحصيلهم من دفع اشتراك الرحلة ، مما قد يؤدى الى زيادة تحصيل هؤلاء ، والى تحفيز البقية من زملائهم الى مضاعفة جهودهم الدراسية .

يمكن توضيح عملية التعديل السلوكى بالمعززات الاساسية الايجابية كما يلى :

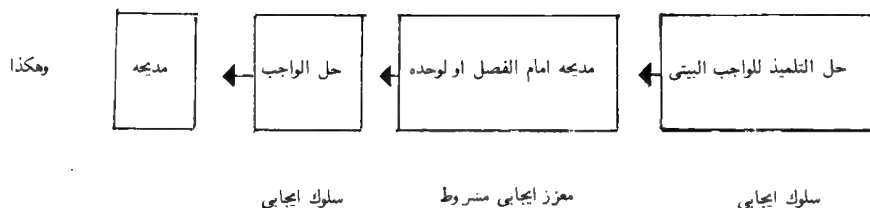


- المنبهات الايجابية المشروطة :

ويسمى هذا النوع فى بعض الاحيان بالمنبهات الثانوية . وتنبع اهمية هذه المنبهات

فى التعلیم من سهولة ومرونة استعالمها وعدم كلفتها المادية العامة . وبينما تكون المنبهات الاساسية مؤثرة مع التلاميذ فى رياض الاطفال والمدارس الابتدائية ، فانها فى الغالب تفقد فعاليتها فى تحفيز سلوك التلاميذ فى المدارس المتوسطة والثانوية لأن التلميذ فى هذه المراحل المتقدمة من التعلیم المدرسى لم يعد بحاجة لطعام او شراب او رحلات ، لكون هذه قد اشبعت لديه خلال خبراته الحياتية السابقة أو لتوافرها لديه . ومن هنا نبعت الحاجة الى تطوير او ايجاد نوع اخر من المنبهات يتلاءم مع طبيعة التلميذ فى هذه المراحل ويستجيب اكثر لحاجاته الشخصية والنفسية .

من امثلة المنبهات الايجابية المشروطة : المديح ، والهدايا الرمزية ، والالقاب الادبية ، وتكليف افراد التلاميذ بمسؤوليات صفية او قيادية كأن يعين الواحد منهم رئيسا او عريفا للفصل ، او منسقا لحفلة مدرسية ، او رئيسا لناد ادبى او قائدا لفرقة كشفية او رياضية ، وان مهمة المعلم الرئيسية عند تعديل سلوك احد التلاميذ هى معرفته لنوع المنبه الفعال الذى يمكن ان يستعمل للتعزيز ، ثم يقوم بعدئذ باستخدامه مع التلميذ كلما أبدى الأخير السلوك المرغوب . حيث تبدو العملية كما يلى :



- المنبهات المعممة (العامة) :

إن المنبهات المعممة هى نوع من المعززات المشروطة التى تعمل على اشارة عدد متنوع من السلوك لدى كثير من الأفراد . ومع هذا يجب على المعلم التذكر بهذه المناسبة لحقيقة عامة مهمة هى : ان قوة مفعول اى معزز (منبه) على السلوك تختلف من فرد الى آخر حسب تنوع خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية . والقاعدة التى يمكن اعتبارها عند تعزيز السلوك واختيار منبهاته هى حاجة التلميذ المادية والنفسية للمعزز وتقييمه له . ففى المجتمع الأمريكى قبل اكثر من مائة وخمسين سنة مثلا كان الملح والحلى اللامعة الزائفة ذات قيمة كبيرة لدى الهنود ، بينما كان الفراء والذهب (ولزالت) مواد يتنافس لامتلاكها

أو الحصول عليها افراد المجتمع البيض . وبهذا نرى تاريخيا ان التجارة السائدة بين الطرفين كانت تنحصر عموما باستبدال الذهب والفراء بحفنات من الملح او عدد من الحلى الرخيصة . بمعنى ان الذهب والفراء كانا معززين قوين للسلوك الفردى عند المستعمرين البيض ، والملح وعقود الحلى الزائفة كانت ذات قيمة كبيرة لدى رجل القبيلة الهندية . واذا حاول المعلم تعزيز سلوك تلميذ ينتمى الى اسرة ثرية باعطائه قلما اودفترا او رايالا فانها قد لاتؤدى الى اية نتيجة مرجوة لاحتمال عدم قيمتها لديه ، بينما اذا قدم هذه المعززات لتلميذ قادم من اسرة مستورة الحال فقيرة ، فانها قد تقود الى تغيير جذرى فى سلوكه .

وكما لوحظ فى المنبهات المشروطة السابقة ، قد تكون المنبهات المعممة لفظية تتمثل فى المديح والفاظ التشجيع والالقاب ، أو مادية كتقديم الهدايا مثل الفلوس والجوائز المختلفة ، او أنشطة تعليمية او تنظيمية كتولى التلميذ لقيادة او مسؤولية معينة تختص بالمادة الدراسية او النظام الصفى والمدرسى (يوضح ملحق رقم ١ انواع المعززات التى يمكن استخدامها مع التلاميذ فى المراحل المختلفة فى مدارسنا)

■ اجراءات عامة لاستخدام المعززات الايجابية فى الانضباط الصفى

عند استخدام المعلم للمعززات الايجابية المشروطة والمعممة فى عمليات الانضباط الصفى ، يمكنه لغرض زيادة تأثيرها وضمان مفعولها اعتبار الاجراءات التالية :

- التركيز على المعززات الاجتماعية :

تلعب المعززات الاجتماعية Social Reinforcers دورا حساسا فى الانضباط الصفى لكونها تشكل الوسائل الرئيسية للتفاعل الاجتماعى والتربوى للتلميذ فى غرفة الدراسة . وهى نوع من المعززات المشروطة والمعممة التى تهدف الى خلق جو دراسى مقبول والى تكوين شعور نفسى لدى افراد التلاميذ بالرضا والثقة بالنفس والقيمة والاهمية الشخصية والقبول الاجتماعى العام . من امثلة هذه المعززات شعور التلميذ بالحاجة لمحبة الآخرين وودهم له ، والحاجة لصحبته ، ولموافقة الاقران على آرائه واقتراحاته والاذعان لمطالبه (أو اذعانه لهم)^(١)

وقد يستعمل المعلم والاقران المعززات الاجتماعية اعلاه وغيرها بالطلب من التلميذ ان يقود مناقشة صفية ، أو يحل مسألة أو قضية امام الفصل ، او يتحدث عن خبرة سابقة ، او تعليقهم على حسن مظهره او ترتيبه او ادبه ، او مدحه بالالفاظ مثل هذا جميل ، هذه

(1) Vernon W. Motivating children : Behavior Modification In the Classroom. New York : Holt, Rinehart & Winston, Inc. 1972, PP. 24-25.

فكرة جيدة أو ذكية ، أو خلاقة » اننى معجب بصبرك أو مثاليته ومثابرتك وشجاعتك أو كفايتك الشخصية ...

- الاعتدال فى التقديم

تتطلب عملية الانضباط السلوكى اعتدالا فى مقدار التعزيز المقدم للتلميذ عند ابدائه للسلوك المرغوب . فالزيادة (أو الاشباع) فى التعزيز تفقده جدته وتأثيره ، والتقليل (أو الحرمان) قد يؤدى بالتلميذ الى اليأس والانسحاب من عملية التعديل .

- استعمال المعززات الرمزية :

ان المعززات الرمزية ⁽¹⁾ Token Reinforcers هى قطع أو أقراص بلاستيكية أو معدنية أو بطاقات ورقية لاتساوى شيئا بذاتها بل يرمز كل منها الى ثمن معين او قيمة مالية او عملية محددة . فعلى سبيل المثال ، قد يكون هناك مجموعة من البطاقات اذا وضعت معا تشكل صورة لسيارة او فيل او حصان . فعند قيام المعلم بتعزيز سلوك التلميذ وتقويته ، يقوم باعطائه قصاصة او بطاقة واحدة كل مرة يبدى فيها الاخير السلوك المطلوب ، حتى اذا تجمع لدى التلميذ العدد الكلى الذى يكون الصورة التى يريدتها يصبح مؤهلا للحصول على موضوع الصورة من المqvصف المدرسى او من جهة اخرى يحددها المعلم .

وكذا الامر بالنسبة للقطع المعدنية او البلاستيكية التى تساوى كل منها قيمة مالية او رمزية معينة . يعطى المعلم التلميذ قطعة حسب العملية التعزيزية التى عينها ، حيث يمكن للأخير الذهاب الى مقصف المدرسة وشراء مايريد مقابل مجموع القطع التى حصل عليها . أو تؤهله للقيام بنشاط تعليمى او ترفيهى يفضله . وبينما تعلم طريقة المعززات الرمزية التلميذ مهارات اجتماعية وتعليمية كالحساب وتشكيل المفاهيم - كما هى الحال فى الصور والاشكال والتعامل الاجتماعى المتمثل بالاخذ والعطاء ، فانها تعود على الصبر والانتظار لنيل مايسر كما تبعث فيه المثابرة على مواصلة التحسن والارتقاء فى سلوكه وتعلمه .

- مبادئ عامة لاستعمال المعززات الرمزية فى التربية :

حتى تقوم المعززات الرمزية ايجابيا بتحفيز التلاميذ للقيام بالسلوك المطلوب يجب ان

(1) Vernon 1972, PP. 52-61.

يراعى المعلم المبادئ التطبيقية التالية :

- اختيار السلوك المرغوب الذى سيجرى تعديله واستعمال المعززات الرمزية من اجله .
- اختيار نوع المعزز الرمزى الذى سيستخدم فى التعزيز - قطعة بلاستيكية او خشبية او بطاقة او اشارة (س) .
- اختيار نوع المكافأة المادية او النفسية او النشاط التى سيستبدل التلميذ بها المعززات الرمزية التى سيحصل عليها .
- اختيار طريقة او اسلوب لاعلام التلميذ بنجاحه فى المهمة واستحقاقه للمعزز الرمزى .
- اختيار فرد من الفصل لتقديم المعزز او المعززات الرمزية ويكون هذا فى العادة قريباً يعجب به التلميذ او المعلم نفسه .
- تسجيل استحقاق التلميذ من المعززات الرمزية الممنوحة لمنع الغش وضبط عملية التعزيز .

- تعيين وقت مناسب لتقديم المعززات الرمزية كنهاية الحصة او اليوم الدراسى .
- وجوب منح المعززات الرمزية عند قيام التلميذ بالسلوك المطلوب فقط .
- وجوب منح المعززات الرمزية مباشرة حال قيام التلميذ بالسلوك المطلوب . وان التأخير فى تقديم المعزز يضعف كما اسلفنا فى فعاليته فى التعزيز والتأثير على التلميذ .
- وجوب كون الشيء الذى سيستبدل به التلميذ المعززات الرمزية ذا قيمة لديه - مادية او نفسية .
- وجوب كون الشيء الذى سيستبدله التلميذ بالمعززات الرمزية مناسباً لعمره وقدراته الشخصية العامة .
- جعل العقاب مثل سحب المعززات المكتسبة من التلميذ غير علنى امام الفصل ، بل فى مكان او وقت خاص متفق عليه بين المعلم والتلميذ .

- فوائد استعمال المعززات الرمزية فى التربية :

- ان لاستعمال المعززات الرمزية فى التربية مزايا نلخصها كما يلى :
- لا يودى استعمالها الى الاشباع كما هى الحال فى المعززات الاساسية مثل الطعام والشراب وغيرها .
- لا تشوش المعززات الرمزية الانتباه او تشتته لأنها لا تساوى شيئاً بحد ذاتها ، وتركيز

التلميذ منصب في الواقع على ربح الشيء المستبدل بها عن طريق تحصيله الجاد للسلوك المطلوب .

■ ان تنوع الجوائز او الاشياء التى يمكن ان تستبدل بها المعززات الرمزية يمنحها مرونة عالية في الاستجابة للفروق الفردية بين التلاميذ، حيث ينتقى كل واحد مايناسب حاجاته ورغباته النفسية والمادية .

■ قد تكون مخرجاً لتحفز نوع من التلاميذ الذين لايمهمهم مديح المعلم او انتباه الاقران (المعززات الاجتماعية) بل الحصول على مكسب شخصى مادى او نفسى .

- استعمال قاعدة بريماك .

تقوم قاعدة بريماك Premack Principle على ملاحظة المعلم لسلوك التلميذ ورغباته العامة والخاصة ثم يقوم بترتيبها في قائمة بدءاً من الاقوى والاكثر حدوثاً وانتهاءً بالاضعف والاقل حدوثاً . بعدئذ يعمد الى استعمال السلوك او الرغبة الاعلى في القائمة في تحفيز وتعزيز الاخرى التى تقع دونها⁽¹⁾ .

واذا تفحصنا جدول الدروس اليومى او تسلسل انشطة الحصص للذين يتخذان من قاعدة بريماك اجراءاً تنظيمياً تربوياً ونفسياً لهما ، لوجدنا بأن الاول يبدأ بالدروس والمواضيع الاكاديمية غير المرغوبة او الصعبة على التلاميذ وتنتهى بأخرى مفضلة لدى التلاميذ او قوية لديهم . اما خلال الحصص الدراسية فيلاحظ كذلك بدء المعلم بالنشاط او السلوك الضعيف او قليل الحدوث لدى التلميذ او الذى لا يمتلك رغبة قوية لابدائه متبعاً اياه بأخر اقوى او اكثر حدوثاً او رغبة .

وفى كل الاحوال يلاحظ المعلم بعناية سلوك افراد التلاميذ اليومى ليحدد نوع السلوك الذى يشغل بشكل رئيسى اهتمام كل منهم ويبدلون فيه جل وقتهم . فيقوم بتقديم السلوك او المهمة التعليمية التى يريد زيادة متوجها او مردودها لديهم ، مشروطاً عليهم تنفيذها اولا ليستطيعوا بعد ذلك كافراد او كمجموعات ممارسة السلوك او النشاط المرغوب .

فاذا كان التلميذ على سبيل المثال يهتم كثيرا بالرسم ، فى حين ان تحصيله فى مادة التاريخ متدنٍ جداً ، يوجه المعلم انتباه التلميذ الى فائدة التاريخ وضرورة دراسته كأحد

(1) Ackerman M. Operant Conditioning Techniques For the Classroom Teacher. Glenview, 11. : Scott, Foresman Co. 1972. pp. 63-65; and Meacham & Wiesen 1974, pp. 49-52.

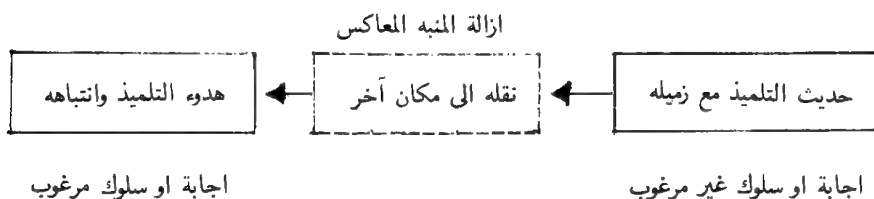
المقررات المدرسية ، ثم يشترط عليه حتى يستطيع القيام بهواية الرسم ، وجوب قراءته لصفحات محددة من مقرر التاريخ او ان يجيب على مجموعة اسئلة او غارين يقدمها اليه كل يوم او كل مدة زمنية يراها مناسبة . يبدأ المعلم باعطاء التلميذ واجبا محدودا في التاريخ ، يزداد من حيث الكم والوقت المستهلك تدريجيا حتى يصل في الوقت المناسب الى حده الطبيعي وذلك عند اعتياد التلميذ على دراسة وتقبل مادة التاريخ كمقرر وعلم .

٢ - التعزيز السلبي

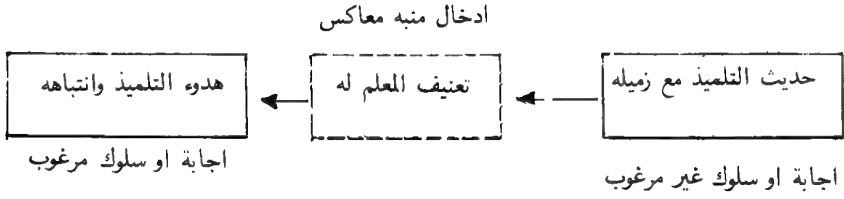
يتمثل التعزيز السلبي **Negative Reinforcement** في دعم السلوك وزيادة معدل حدوثه بازالة المنبهات التي تعيقه او تبطئ من حدوثه او تحذف من قوته . تسمى مثل هذه المنبهات في علم النفس السلوكي بالمعاكسة **Aversive Stimuli** وقد يعتمد المعلم ايضا الى ادخال منبهات سلبية معاكسة الى الموقف السلوكي كما يحدث في العقاب لتوجيه السلوك الفردي وتنمية ايجابيته .

يقوم المعلم بملاحظة السلوك بعناية ولعدة مرات حيث يحدد من خلال ذلك المنبهات المعاكسة ويعمل على ازالتها ، أو تقديم منه آخر سلبي يحفز لدى التلميذ الحاجة للحد من سلوكه والاستجابة لمتطلبات البيئة المدرسية او الاجتماعية . فاذا كان احد التلاميذ على سبيل المثال يتحدث عاليا وبدرجة ملحوظة مع أحد زملائه في الفصل ويريد المعلم معالجة هذا السلوك بالحد منه وبزيادة سلوك التلميذ التعليمي الهادئ ، فانه قد يتبع احد الاجراءين التاليين :

الاول : أن ينقل التلميذ من مكانه الى آخر في الفصل بحيث يبعده عن زميله الذي ينبه فيه الرغبة في الحديث وعدم الانتباه وهذا ما يسمى بازالة المنبه المعاكس .



والثاني : ان يعتمد المعلم الى تهديد التلميذ او تعنيفه كلما تحدث مع زميله المجاور فيكف التلميذ عن السلوك ويسمى هذا الاجراء بادخال المنبه المعاكس .



(ج) الانضباط الصفى بمعالجة السلوك السلبى ^(١)

١ - الغرامة الكلية المؤقتة :

يقوم المعلم عند ادارته للغرامة الكلية المؤقتة Time Out بسحب المعززات البيئية لسلوك التلميذ مؤقتا او ابعاد التلميذ من البيئة المعززة نفسها لفترات تتراوح عادة بين دقيقتين وعشر دقائق ، حيث من الممكن ان ينتج في الحالتين كف التلميذ او توقفه عن ابداء السلوك السلبى .

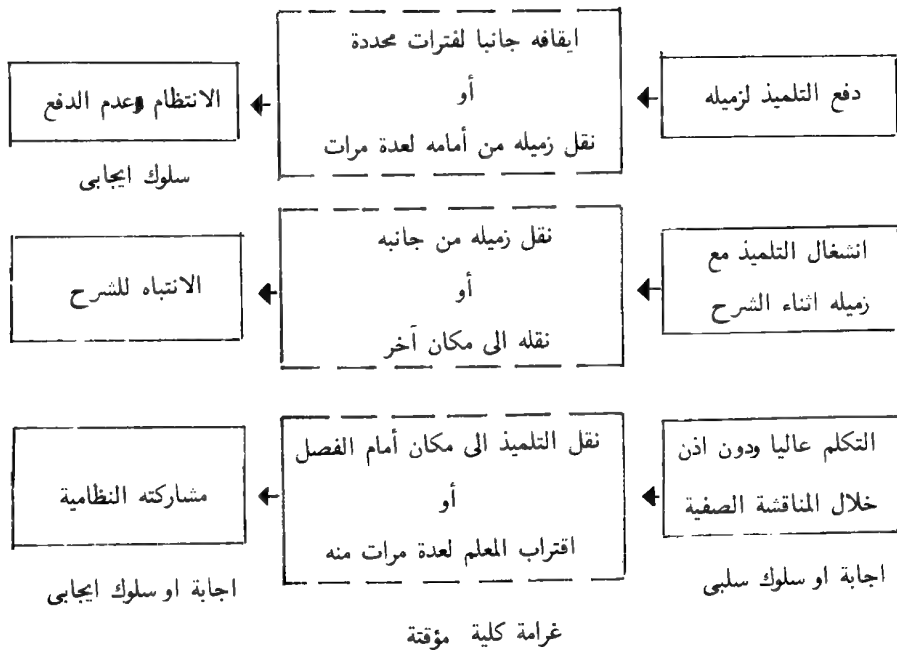
فالتلميذ الذى يدفع زميله فى الصف The Line عند الانصراف من المدرسة ، اما ان يوقفه المعلم جانبا حيث يبعده فى هذه الحالة من البيئة المعززة او المثيرة للدفع وهى وجوده فى الصف ، او ينقل زميله من أمامه الى موضع آخر حيث يسحب المنبه الذى يحفز على سلوك الدفع .

والتلميذ الآخر الذى ينشغل بالحديث مع زميله المجاور أثناء شرح المعلم ، يقوم المعلم اما بنقل زميله الى مكان آخر واحلال احد افراد الفصل مكانه ، أو ينقل التلميذ نفسه من مقعده لمدة من الزمن مثل يومين دراسيين او اسبوع او أكثر ، حيث يتسنى له نسيان عاداته السلبية او التخلّى عنها . وقد نسمى الاجراء عندئذ بالغرامة الكلية المؤقتة - الممتدة .

واذا كان تلميذ ثالث يتكلم عاليا ودون اذن خلال المناقشة الصفية ، وكان سبب هذا هو بعده عن المعلم بسبب جلوسه فى آخر الفصل ، يعمد المعلم الى أحد الاجراءين : نقله الى الأمام حيث يصبح قريبا منه وذلك لمدة من الزمن طويلة او قصيرة حسبما تقتضيها عملية الانضباط السلوكى ، أو أن المعلم لفترات محددة ينتقل أثناء الشرح

(1) Axelrod, 1977, PP. 20-31

والمناقشة الصفية بين التلاميذ محاولا الاقتراب من التلميذ لفترات متعددة أثناء الحصة ،
مكررا ذلك الاقتراب لعدة أيام دراسية أو أكثر .
ويمكن توضيح العمليات السابقة بالرسم كما يلي :



٢ - الغرامة المتدرجة :

يشبه مفهوم الغرامة المتدرجة Response Cast مفهوم الغرامة الكلية المؤقتة من حيث فقدان التلميذ للمعززات التي تحفز فيه السلوك السلبي ، ولكنها يختلفان في كون الأول يتم بسحب كمية محددة من المعززات كل مرة يبدى فيها التلميذ السلوك غير المرغوب بينما في الثاني : الغرامة الكلية المؤقتة يتم سحب المعززات كلها من التلميذ لفترة زمنية محددة ، وهناك اختلاف آخر بين المفهومين يتمثل في كون الغرامة المتدرجة مادية في الغالب - علامات أو فلوس أو معززات رمزية Tokens، أما الغرامة الكلية المؤقتة فهي نفسية عادة تتلخص في حرمان التلميذ من معزز أو منبه السلوك السلبي لديه كإبعاده من البيئة أو إبعاد البيئة منه .

ففى حالة التسرب الملحوظ لافراد التلاميذ من الحصص او المحاضرات الجامعية يقوم المعلم او المدرس بتخصيص علامة واحدة من التقدير العام مثلا لكل اسبوع دراسى يخسر التلميذ هذه العلامة عند تسربه جزئيا او كليا من الحصص الاسبوعية ^(١) .

وفى حالة افراد التلاميذ الذين لا يقومون بواجبات المادة الصفية او البيئية او بالمشاركة الصفية ، يعمد المعلم الى تخصيص جزء من علامات التقدير العام او علامات اختبار مرحلى لقيام التلاميذ بواجبات المادة او المشاركة الصفية ، حيث يخسر كل منهم العلامة المخصصة فى كل مرة يبدون فيها السلوك غير المرغوب .

يمكن للمعلم معالجة معظم أنواع السلوك السلبى الأكاديمى والنظامى لأفراد التلاميذ بهذا الاجراء لسهولة تطبيقه وسرعة تأثيره ، يمكنه مثلا عند قيام التلميذ بأية سلوك صفى سلبى ان يحرمه من وجبة الافطار التى تعدها المدرسة ، أو من الفسحة العامة بين الدروس او يؤخره بعد انصراف التلاميذ فى نهاية اليوم الدراسى لعشر دقائق او اكثر قليلا ، او يقتطع عددا محددا من الفيشات او البطاقات Tokens الخاصة بشراء شىء يفضله التلميذ او الاشتراك بنشاط يهواه ، المهم فى كل هذه ان يشعر التلميذ انه خسر شيئا من حقه او مما يملكه .

٣ - الانطفاء أو الالغاء بالتجاهل .

يتلخص مفهوم الانطفاء أو الالغاء Extincion كاجراء لتقليل السلوك او حذفه ^(٢) . فى توقف المعلم عن تعزيز السلوك السلبى للتلميذ بالتجاهل غالبا فيبدأ السلوك نتيجة لهذا بالانحسار قوة وكما حتى ينطفىء تماما من شخصية التلميذ .

وكما هو ملاحظ فان الانطفاء السلوكى هو عكس الاشباع الذى سيأتى ذكره لاحقا ، وعلى كل حال يصلح الاجراء الحالى فى معالجة المشاكل الصفية السلوكية بشكل عام وخاصة ما يتعلق منها فى مخالفة المعلم ورفض تعليماته والتحدث الصفى غير المناسب وضرب الأقران او وخزهم ونوبات الغضب التى تنتاب بعض أفراد التلاميذ .

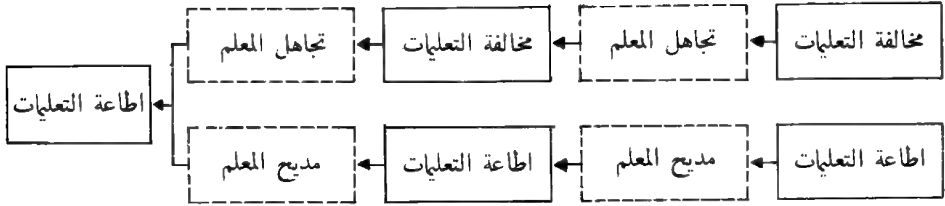
(١) يمنح التلاميذ فى العادة سلفا العلامات او المجازة المخصصة للحضور والقيام بالواجب او اى سلوك آخر مطلوب ثم يبدأون بخسارتها تدريجيا حسب الخطأ الموضوعه وذلك لفشلهم فى القيام بما هو متوقع او مطلوب منهم .

(٢) Clarizio, H. Toward Positive Classroom Discipline. New York : John Wiley and Sons, 1980. pp. 111 - 127.

وعند تطبيق الانطفاء في تعديل السلوك الصفى يمكن للمعلم مراعاة المبدأين
التاليين :

■ أن يعمد الى تعزيز السلوك الايجابى المضاد للسلوك السلبى الذى يظهره التلميذ أثناء عملية التعديل بالانطفاء ، فبينما يتجاهل المعلم التلميذ كل مرة يخالف الاخير فيها تعليماته او يرفضها ، يبادر في نفس الوقت بتعزيز التلميذ بما يناسبه في كل مرة يطيع تعليماته او يتمشى حسب المطلوب .

■ ألا يتراجع المعلم عن استعمال اجراء الانضباط السلوكى المتمثل بالتجاهل غالبا في حالة ملاحظته ازدياد حدوث السلوك السلبى لدى التلميذ ، ان ما يحدث في بعض الأحيان بأن بعض التلاميذ عندما يلاحظون تجاهل المعلم لسلوكهم السلبى يعمدون الى زيادته كما وقوة حتى يشدوا نظره وانتباهه اليهم ، الأمر الذى يستوجب من المعلم الاستمرار في تجاهله للتلميذ ، حيث يؤدى في النهاية بسلوك الأخير الى الانحسار والانطفاء أو الالغاء .
وتبدو وباختصار عملية المعالجة السلوكية بالانطفاء باستخدام التجاهل ، وبالتكوين او الزيادة للسلوك الايجابى المضاد بالتعزيز الايجابى كما يلى :



٤ - الاشباع :

يسمح المعلم للتلميذ خلال الاشباع Satiating أو يحفز لتكرار السلوك السلبى حتى ينهك التلميذ من ذلك فيكف بذاته عنه او في بعض الحالات المتطرفة يطلب التلميذ من المعلم اعفاءه من ذلك .

ففى مثالنا السابق تندر التلميذ ، فبدل أن يقوم المعلم بتقليل السلوك عن طريق العقاب او الانطفاء او غيرها من الاجراءات التى سبق ذكرها ، يطلب او يسمح للتلميذ بالتنكيت بشكل متواصل حتى لو اخذ الأمر حصة كاملة . ينتج في الغالب عن هذه

العملية ان يمل التلميذ من التندر ويتعب منه أى يصل الى حد الاشباع - فيطلب من المعلم بذلك اعفاءه من المهمة .

وتبدو عملية الاشباع في تقليل سلوك التندر او حذفه موجزة كما يلي :



فتوقف كلى اوجزئى عن التندر ..

٥ - التصحيح الزائد :

يقوم المعلم خلال التصحيح الزائد **Overcorrection** بالطلب من التلميذ الرجوع الى البديل الايجابى للسلوك السلبى الذى قام (او يقوم) به ، ثم ممارسته لعدة مرات او لمدة من الوقت حتى يتسنى للتلميذ تصحيح حالته واكتساب السلوك المرغوب الآخر وتقويته عنده .

فاذا رمى التلميذ مثلاً قطعة من الورق على ارض الغرفة يقوم المعلم بتوجيهه بالتقاطها ووضعها فى سلة المهملات ثم التقاط كافة الاوراق والمخلفات الاخرى الملقاة هنا وهناك فى الغرفة .

وبالمثل قد يزعم أحد التلاميذ اقارانه بالصراخ عالياً او الصفير او الوخز او التهديد ، حيث يعتمد المعلم الى الطلب منه بالتحلى بالهدوء وحسن الخلق لمدة يراها مناسبة لإحداث التصحيح ثم بالاعتذار لأولئك الاقران الذين تم ازعاجهم من قبله .
واذا سرق التلميذ شيئاً من احد اقارانه مثلاً ، يقوم خلال التصحيح الزائد باعادته الى قرينه ثم مشاركته الضحية بشئ آخر عزيز لديه .

٦ - العقاب :

يشكل العقاب كما لاحظنا (للأسف) اجراء رئيسياً ممارساً للتغلب على مشاكل التلاميذ الصفية والمدرسية فى مؤسساتنا التربوية بمختلف مراحلها وفى هذه الفقرة ، سنتعرض لاهم وسائل العقاب المستعملة ثم مأخذة المتنوعة ومبادئ التغلب عليها او تداركها ^(١) .

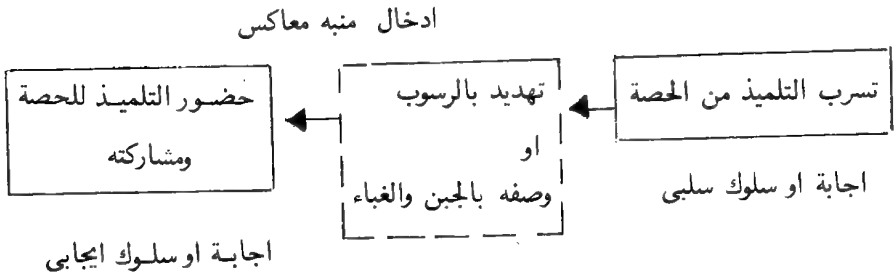
(1) Clarizio, 1980, PP. 129-160

■ وسائل العقاب :

- العقاب بالتهديد والالفاظ السلبية.

وفي هذا الاجراء يعمد المعلم الى تهديد التلميذ باحلال شيء لا يرغبه نتيجة لسلوكه غير المعقول ، او بالطبع حرمانه من أشياء او أنشطة يهاها وقد يصف المعلم التلميذ بالقاب سلبية مثل كسول ، مهمل ، فوضوى ، غير مرتب الى غير ذلك من الفاظ وصفات سلبية .

فاذا قام التلميذ بالتسرب لعدة مرات من الحصّة لسبب يراه المعلم غير وجيه لذلك ، فانه قد يهدده بالرسوب اذا لم يكف عن التسرب او قد يصفه بالجهل او الغباء لعدم وعيه لمصلحته أملا من هذه الاجراءات تحفيز التلميذ للحضور الصفى والمداومة على دراسة المادة والمشاركة فى انشطتها . ويمكن ان تظهر عملية الانضباط فى هذه الحالة كما يلى :

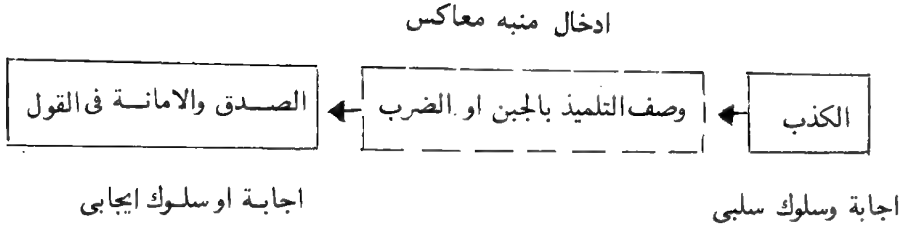


- العقاب بالتعنيف والضرب

يقوم المعلم لانضباط سلوك التلميذ بالتعنيف او التوبيخ Scolding أو بالضرب فى الحالات المتطرفة جدا . ويتصف هذا الاجراء بشكل عام بالشدة والانفعال اللفظى او الجسدى .

فاذا وجد المعلم على سبيل المثال بان احد التلاميذ يخلتق اعدارا وهمية (يكذب) ليبرر سلوكا سلبيا قام به كعدم الحضور الى المدرسة (التسرب) او عدم حله للواجب ، قد يميل المعلم لتعديل لضبط الكذب هذا الى استعمال التعنيف بوصف التلميذ بالجبن ، وعدم المسؤولية او احيانا بالضرب .

وتظهر العملية كما يلي :



■ مآخذ العقاب في التربية

تتلخص مآخذ استعمال العقاب في التربية بما يلي :

- يمكن ان يحدث العقاب وخاصة عند تطرفه وحدته كبتا مؤقتا للسلوك غير المرغوب ، دون ازالته نهائيا او تحسن فعلى دائم في تصرف التلميذ .
- يمكن ان يحدث العقاب مرارة نفسية ومشاعر عاطفية سلبية تجاه المدرسة والمعلم والتعليم خاصة اذا عوقب التلميذ بشدة او حرم من منبهات مهمة نفسيا او ماديا له كحالة نقل التلميذ من مكانه في الفصل الى آخر للتغلب على مشكلة حديثه مع قرينه المجاور وزيادة انتباهه ، مما قد يؤدي الى مزيد من مشاكل التلميذ السلوكية وسوء تصرفه .
- يمكن ان يشد الاستعمال المستمر في العقاب انتباه او تركيز التلميذ الى تنبؤ نوع العقاب الذي سيحل به دون وعيه الذاتي لمضار سلوكه والعمل على تحسينه ، محاولا القيام بالسلوك نتيجة لذلك بطرق واساليب سرية يصعب اكتشافها (بشكل مباشر على الاقل) . وان الاستمرار في هذا التصرف من الوالدين او المعلم قد يقود التلميذ الى تشكيل عادات خلقية او اجتماعية سيئة او مدمرة بعض الأحيان مثل الكذب او السرقة او الانتقام والعداء والخروج عن القانون العام والاعراف الاجتماعية⁽¹⁾
- يمكن ان يخدم المعلم بمنبهاته المعاكسة (اساليب عقابه التي قد يراها التلميذ عدائية او متحذية له) كنموذج سلبي للتلميذ ينسخ عنه هذه الاساليب ويتممها في شخصيته ليعانى منها متبوعو التلميذ ومجتمعه فيما بعد (عندما يصبح رجلا مسؤولا) .
- ان تركيز المعلم على العقاب ووسائله ، واغفاله في معظم الاحيان ارشاد التلميذ للصواب

(1) Lefrancois, G. Psychological Theories & Human Learning: Kongor's Report. Monteray Calif.: Brooks,cole Publishing Co. 1972, P. 118.

او السلوك الصحيح وتوجيهه اليه ، يجعل منه وسيلة ميكانيكية مؤقتة الاثر ذات طابع سلبى غير بناء .

■ التغلب على مأخذ العقاب :

قد يتم للمعلم التغلب مبدئيا على مأخذ العقاب باتباعه للاجراءات التالية ^(١) .
- مزج العقاب بالمكافأة فبينما يقوم بمعاقبة التلميذ مثلا على صراخه اثناء الشرح ، يعمد الى مكافأته فى حالة هدوئه وانتظامه العام .

- اخبار التلميذ فى كل مرة عن نوع السلوك الذى قام به ومضاره (أسباب العقاب) مع تذكيره ببديله الايجابى .

- حرمان التلميذ من شىء يستحقه او يفضلهُ سواء كان هذا علامة تحصيلية او نعتا او مكافأة مادية او مناسبة رياضية او تعليمية او ترفيهيه او جلوس بقرب صديق يمكن للمعلم ان يستعمل بهذا الخصوص اجراءات الغرامة الكلية المؤقتة او المتدرجة اللتين مر ذكرهما .

- توخى الانسانية والموضوعية فى استعمال العقاب مع اشعار التلميذ بالحرص والاهتمام بمصلحته ونجاح مستقبله .

- الاستعمال المناسب للعقاب نوعاً وكما للمشكلة السلوكية التى يعانى منها التلميذ او يتصف بها .

- مراعاة عدم التطرف والشدة فى تطبيق العقاب ، وعدم اللجوء اليه الا بعد استنفاد كافة الامكانيات والحلول الاخرى الاكثر ايجابية فى التربية وعلم النفس .

د - الانضباط الصفى بتطوير عادات جديدة

قد يكون السبب فى تخلخل الانضباط الصفى وعدم انتظامه فقدان افراد التلاميذ للعادات الاجتماعية او التعليمية المطلوبة . يحسن بالمعلم فى مثل هذه الحالة ترتيب ظروف بيئية وصفية بناء للعمل على تكوين هذه العادات او السلوك لدى تلاميذه ، معتمداً فى ذلك احد الاجراءين التاليين :

١ - الحث والاقتداء بالماذج :

يعتبر الحث والاقتداء Prompting & Modeling من خلال توفير الماذج السلوكية

(1) Clarizio, 1980, PP, 130-137

وملاحظتها وتقليدها من الوسائل الهامة المباشرة وغير المباشرة التى يتم فيها توجيه السلوك الفردى بشكل مقصود او ذاتى عفوى .

ومن المفيد أن يراعى المعلم عند اختياره للنموذج الذى سيقتهى التلميذ بسلوكه الامور التالية⁽¹⁾ :

■ شهرة النموذج أو شعبيته العامة فى الفصل ، يجب ان يتميز النموذج بالسلوك الذى يراد تقليده والاقتراء به ، كما يستحسن أن يكون ذا شخصية مفضلة أو محبة لدى التلميذ الذى سيقوم بنسخ السلوك .

■ التشابه بين النموذج والتلميذ ، حيث يساعد وجود خصائص مشتركة بين النموذج والتلميذ مثل المظهر العام ، والميول او الهوايات ، والعمر ، والطبقة الاجتماعية الخ على تسهيل عملية الاقتداء والنسخ ويسرعهما .

■ التركيب السلوكى ، وكلما كان التركيب السلوكى للعادة التى يراد تقليدها بسيطاً سهلت عملية الاقتداء والعكس صحيح . ويتحتم على المعلم اذا كان السلوك مركباً (أى مكوناً من أجزاء وخطوات كثيرة ومتداخلة) أن يجزئه الى عناصر وخطوات متسلسلة ثم يطلب من التلميذ ان يقلد كل واحد على حدة حتى يتم له اكتساب كافة اجزاء السلوك ، حيث تتاح الفرصة للتلميذ بعد ذلك لابداء السلوك كلياً .

وقد يستعمل المعلم الحث والاقتراء بشكل مباشر من خلال عرض السلوك النموذجى للتلميذ بواسطة قرين له او خبير يعرفه من البيئة المحلية او باستعماله فيلماً او شريطاً للفيديو حيث يتولى تدريب التلميذ خطوة خطوة على تقليده والاقتراء به ، أو يعمد فى حالة كون النموذج احد أفراد التلاميذ فى الفصل الى وضع التلميذ بجوار النموذج أو خلفه حيث يتوفر للأخير فرصة دائمة لملاحظته والاقتراء به .

فاذا كان المعلم يريد تكوين عادات لدى احد التلاميذ مثل الهدوء والانتظام الصفى والنظافة العامة والترتيب العام والاعتناء بالمظهر والملابس والمشاركة النظامية والايجابية والاعتناء بالملكات الشخصية والقيام بالواجبات الصفية بهمة ونشاط واحضار الأدوات المدرسية اللازمة للمادة والصدق فى الكلام والعمل ، فما عليه فى مثل هذه الحالات الا ان

(1) Clarizio, 1980 PP. 86 - 108; and Meacham & wiesen, 1974, PP, 85 - 91.

ينقل التلميذ بجانب قرينه النموذج ، ليتولى الأول عملية النسخ والاقتداء بذاته ورضاه وقناعته .

٢ - التشكيل :

ان التربية الرسمية في مدارسنا هي في الواقع عملية تشكيل مقصودة ومنظمة وجماعية لسلوك التلاميذ الأكاديمي والاجتماعي . فعندما يتعلم التلاميذ في الصف الأول كيفية لفظ المفردات العربية وتهجئتها ، ثم كيفية كتابتها ، منتقلين بعد ذلك عبر تعليمهم المدرسي الى كتابة جمل وعبارات وفقرات ثم مواضيع انشائية هادفة حتى يصبح البعض ماهرا في الخط اليدوي والآخر في كتابة القصة والثالث في نظم الشعر والرابع في الخطابة الى غير هذا من مهارات أو عادات لغوية ، ان هذه العملية المتواصلة والممتدة لسنين طويلة ما هي في الحقيقة الا تشكيل لعادات وسلوك جديدة تعارف المجتمع على ضرورة توفرها في التلاميذ لنجاحهم في الحياة اليومية .

والتشكيل Shaping يبدأ بما يملك التلميذ ويستمر بتعزيز المعلم لكل اضافة ايجابية تؤدي في النهاية لتكوين السلوك المطلوب^(١).

يقوم المعلم عند استعماله للتشكيل بتعيين نقطة بداية سلوكية اى نواة السلوك الذى يريد تطويره لدى التلميذ ، ثم يعين كافة الأجزاء أو الخطوات السلوكية اللازمة التى يجب على التلميذ تعلمها أو اظهارها لاكتساب السلوك الجديد ، ويراعى في هذه الخطوات السلوكية الطول المناسب لقدرات التلميذ .

فاذا كان أحد التلاميذ ضعيفا في الحساب أو الجبر أو الهندسة ، حيث يندر اتمامه بشكل صحيح لتمرين رياضى واحد ، يعتمد المعلم في هذه الحالة الى تعليم التلميذ أساسيات السلوك الرياضى واحدا بعد الآخر ، حتى اذا تم للتلميذ هذا يبدأ باعطائه مسائل تطبيقية عليها ، بمسألة واحدة أولا لعدة ايام ثم بمسألتين لعدة ايام أخرى وهكذا حتى يعتاد التلميذ على مادة الرياضيات وتصبح لديه مهارة في حل مشاكلها .

وفي مناسبة مشابهة قد يكون لدى التلميذ معرفة رياضية ولكنه يفتقر الى تطبيقها بشكل صحيح على المسائل التى تعطى له ، أو أنه لا يرغب لسبب نفسى القيام بها فكيف

(1) Sulzer, B. Mayer, G. Behavior Modification Procedures for School Personnel. Hinsdale, III. : The Dryden Press, Inc. 1973, PP.60 — 61.

يمكن المعلم في مثل هاتين الحالتين من تكوين مهارة تطبيقية لدى التلميذ باستخدام معرفته الرياضية النظرية أو تكوين عادة القيام بالواجب الرياضي ؟
يتلخص الاجراء بتشكيل هاتين العادتين من خلال تعويد التلميذ على حل مسألة واحدة (أو تكليفه بها في حالة عادة القيام بالواجب) كل يوم لمدة أسبوع دراسي مثلاً ثم حله لمسألتين لمدة أسبوع آخر وثلاث مسائل لمدة اسبوع ثالث .. وهكذا حتى يصل الى العادة المطلوبة كاملاً .

هـ - الانضباط الصفى باستخدام الاقران :

ان التلميذ انسان اجتماعى بطبيعته ، وان أقرب انواع الناس الى نفسه واكثرهم تمثلاً لآماله وحاجاته وأحاسيسه هم أقرانه في سنه ، وعليه ، يمكن للمعلم من خلال هذه الخصائص والتأثير الذى يتمتع به الاقران الاستعانة بهم في عمليات الانضباط الصفى وتوجيه سلوك من يحتاج من تلاميذه لتحقيق المهام التالية^(١) :

- ١ - تنفيذ عمليات التعليم الخاص لأقرانهم .
- ٢ - توجيه وارشاد بعض اقرانهم كافراد أو مجموعات .
- ٣ - تجاهل السلوك غير السوى بالتعاون مع المعلم عند تطبيقه لاجراء الانطفاء السابق الذكر مثلاً .

- ٤ - عرض السلوك النموذجى بشكل مباشر أو غير مباشر لأقرانهم الآخرين .
- ٥ - تنفيذ بعض اجراءات العقاب الحديثة كالغرامة المتدرجة او الكلية المؤقتة بحرمان أقرانهم من مرافقتهم أو العمل والدراسة معهم .
- ٦ - تعزيز السلوك الايجابى لزملائهم بالمديح والثناء والهدايا والتقدير والصدقة .
- و - الانضباط الصفى ذاتياً بافراد التلاميذ .

يتفق هذا الاجراء مع مبادئ المدرسة الانسانية في التربية وعلم النفس ، والتي تؤكد بأن أكثر الاساليب المتبعة في تغيير سلوك الفرد فعالية وأثراً هي ما يتم من الفرد نفسه - من قناعته الذاتية وتخطيطه وتنفيذه . وسنعرض في هذا المجال اربعة اساليب ذاتية واسعة الاستخدام في تحقيق الانضباط الصفى هي على التوالى : تسجيل التلميذ لسلوكه ، اختيار

(1) Clarizio, 1980, PP. 47-52; Meacham & Wiesen 1974, PP. 90-92; and O'leary, k. & S. Classroom Management: The Successful Use of Behavior Modification. 1977, PP. 48-49.

التلميذ لنوع ومقدار التعزيز ، استراتيجية السلحفاة ، ثم الاتفاقيات الفردية المشروطة .
١ - تسجيل التلميذ لسلوكه :

يقوم التلميذ عند تسجيله لسلوكه بوضع اشارة محددة على بطاقة خاصة او ورقة عادية كل مرة يبدى فيها السلوك المرغوب او غير المرغوب . يجمع التلميذ في نهاية الحصّة او المدة المقررة مرات السلوك التي تم تدوينها من قبله ، ثم يحاسب إيجاباً او سلباً نفسه بنفسه أو حسب الاتفاق المسبق مع معلمه .

٢ - اختيار التلميذ لنوع ومقدار التعزيز :

يتولى التلميذ كما ينص الاجراء تحديد مقدار ونوع المعزز للسلوك الذى سيقوم به . ففى سلوك المشاركة الصفية على سبيل المثال قد يختار التلميذ منحه علامة واحدة كل اسبوع يقوم فيه بالمشاركة حسب المعايير المتفق عليها مع المعلم (لاحظ ان هذا الاجراء شبيه لدرجة كبيرة بالاجراء الرابع : الاتفاقيات المشروطة من حيث طبيعته العامة وتناوجه على التلميذ) ، وفى حالة مشاركته برأى فذ لا يقوى افراد الفصل على انتاجه يمنح علامة اضافية لذاك الأسبوع الذى تم خلاله اقتراح الرأى .
ان التأثير الذى يمكن أن ينتجه هذا الاجراء على التلميذ هو كفاحه الذاتى للحصول على الشيء الذى يرغبه ويختاره ، ومن ناحية نفسية يشعر التلميذ بان الطريق مفتوح أمامه لنيل ما يريد دون تدخل خارجى او ضغط من احد ، وان تحقيقه (أو عدم تحقيقه) لما يريد او يرغب مرهون بيده وراجع بالدرجة الأولى لقدرته وقراراته الذاتية .

٣ - استراتيجية السلحفاة :

يرجع السبب فى تسمية هذا الاجراء باستراتيجية السلحفاة لكونه يستفيد بشكل مباشر من الخطوات السلوكية التى تتبعها السلحفاة لتجنب الاخطار التى تواجهها Turtle Strategy (Technique)

يمكن للتلميذ استعمال استراتيجية السلحفاة لممارسة ضبط ذاتى على ما يحول فى خاطره من غضب وانفعالات ، وللتغلب على ما يعترى حالته النفسية من سلوك عدوانى ضد الناس والاشياء كالضرب والركل والخطف والرمى والتمزيق والسباب وغيرها .

هذا ويتوجب من المعلم تدريب تلاميذه على تطبيق هذا الاجراء والذي يتم حسب التسلسل التالي ^(١) :

■ يبدأ التلميذ فوراً بتطبيق استراتيجية السلحفاة في حالة شعوره بغضب او رغبة في الاعتداء على قرين له او شيء حوله ، او ملاحظة اقارنه او معلمه لذلك حيث يعمدون حينئذ بالقول له : سلحفاة .

■ يستجيب التلميذ لاشارة اقارنه او معلمه او لمشاعره بوضع يديه على جانبيه ، ضاماً رجليه معاً وواضعاً رأسه على المعقد امامه . يقوم التلميذ كذلك بالتصوّر بأنه سلحفاة تخفى في صدفتها .

■ يبدأ التلميذ (أو يحاول) بالاسترخاء العضلي والنفسي للتخلص مما يعانيه من هيجان وانفعالات ، حتى يشعر نفسياً بالارتياح .

■ يحاول التلميذ الآن بنفسه او بمساعدة المعلم او احد الاقران التعرف على اسباب حالته والتغلب عليها .

٤ - الاتفاقيات الفردية المشروطة :

يطلق على هذا الاجراء ايضا بالاتفاقيات الثنائية المشروطة Contingency Contracts ^(٢) وفيه يتفق المعلم مع التلميذ على القيام بسلوك دراسي او اجتماعي او نظامي حسب معايير محددة - نوعية وكمية وكيفية مقابل مكافأة مادية او اجتماعية او نفسية . ان اهم ميزة لهذا الاجراء هو كونه مكتوباً بدرجة كافية من التفصيل والوضوح ، وموقعاً في العادة من قبل المعلم والتلميذ .

بعد ذلك يكون التلميذ حراً في تنفيذ الاتفاقية او عدم تنفيذها ، مع وعيه التام في كل الاحالات بنتائج تصرفه عليه . وفي التعليم الجامعي ، قد يعمد المدرس الى وضع شروط مكتوبة خاصة لحصول الطلبة على تقادير نوعية مثل أ ، ب ، ج ، د ، في المادة التي يدرسها حيث يتوقف الأمر بعد ذلك على أفراد الطلبة كل حسب رغبته وقدرته ومثابرته لتحصيل التقدير الذي يريده . ان هذا الاجراء الذي يلجأ اليه البعض لتفريد متطلبات التعليم هو بحد ذاته اسلوب من الاتفاقيات المشروطة .

(1) Robin, A., Schneider, M. and Dolnick, M. The Turtle Technique: An Extended Case Study of Self-Control In The Classroom. In, O'Leary & O'Leary 1977, PP. 307-312.

(2) Clarizio, 1980, PP. 59-65.

يراعى المعلم مهما يكن عند استخدامه للاتفاقيات الثنائية المشروطة مع التلاميذ المبادئ التالية :

- أن يكون التعزيز (المكافأة) مباشرا فور انجاز التلميذ للاتفاق .
 - أن يكون التعزيز الممنوح لتنفيذ الاتفاقية مناسبا لرغبات التلميذ أولا ولطبيعة المهام المتمثلة فيها من حيث النوع والكم - كلما زادت أهمية هذه المهام وحجمها كلما زاد التعزيز كما ونوعا .
 - أن تختص كل اتفاقية بانجاز نوع محدود من السلوك يمكن انجازه من قبل التلميذ خلال مدة قصيرة نسبيا ودون صعوبة عالية او شروط تعجيزية تؤدي الى الملل وخيبة الأمل والانسحاب من الاتفاق .
 - أن يكون نص الاتفاقية واضحا ومفصلا لدرجة كافية ، يدرك معها التلميذ ما هو متوقع منه وما يتوقعه من المعلم .
 - أن تكون الاتفاقية فردية في صيغتها وطبيعتها . يجب على المعلم تنقيح وتعديل صيغة الاتفاقية اللفظية والشكلية والمهام المتجسدة فيها بما يتلاءم مع خصائص كل تلميذ برغبانه وقدراته .
 - أن يتناسب حجم المهمة او الواجب المتمثل في الاتفاقية مع الوقت المحدد لتنفيذها لا أكثر ولا أقل .
 - أن تبين الاتفاقية وقت بدء التنفيذ وانتهائه ، وامكانية التفاوض مرة اخرى بخصوص بنودها في حال ظهور صعوبات او ظروف طارئة .
 - أن توقع الاتفاقية دائما من المعلم والتلميذ ، ويمكن ان تختم كذلك رسميا من المدرسة ويحتفظ كل من الطرفين بنسخة .
- ز - مبادئ مساعدة للانضباط الصفى :
- سنعرض فيما يلى نوعين من المبادئ المساعدة للانضباط الصفى :
- الاول منها عام يختص بالمدارس والمؤسسات التربوية ، والثانى خاص يتعلق بالمعلم وما يمارسه من طرق واساليب تعليمية وادارية .
- ١ - مبادئ عامة مساعدة للانضباط الصفى^(١) :

(1) Feldhusen, 1979, PP. 242-244.

- يتوجب من كليات التربية وضع برامج تدريبية متخصصة تهتم باعداد كوادر مؤهلة وقادرة لمعالجة مشاكل الانضباط الصفى بشكل خاص والادارة الصفية بوجه عام .
- يتوجب من ادارات التعليم تخطيط وتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين اثناء الخدمة لمساعدتهم على الاستمرار فى توجيه التربية الصفية ، وادارتها والحفاظ على انضباطها بأساليب تربوية ونفسية بناءة .
- يتوجب من الادارات التعليمية والمدرسية وضع مبادئ وخطوط عامة يُتفقُ عليها ويلتزم بها كل من المعلمين وادارة المدرسة واسر التلاميذ للتعاون فى تنفيذ الاحكام والانظمة المدرسية .
- يتوجب من الادارات المدرسية اتباع الاساليب والخطط العلمية الاكاديمية لمعالجة المشاكل السلوكية التى تواجهها .
- يتوجب من الادارات المدرسية تخصيص غرفة صفية (أو أكثر) وكادر متخصص للاستجابة للحالات السلوكية المتطرفة والتى تستدعى احيانا فصل التلميذ او ارساله للبيت لاحضار ولى امره ، للعمل على تحليلها وعلاجها بينما تتم الاتصالات الجانبية الاخرى . ان هذا فى رأينا افضل من فصل التلاميذ او طردهم من المدرسة ، حيث يؤدى فى معظم الحالات كما لاحظنا الى تجمع هؤلاء فى زوايا الطرقات ومنعطفاتها حتى يحين وقت الانصراف العام للمدرسة ، ليعودوا الى بيوتهم وكان شيئاً لم يحدث . إن من أخطر النتائج التى يقود اليها الفصل أعلاه هو استفحال غيظ التلاميذ ومشاكلهم ، او تحفيزهم للتفكير فى مشاكل اخرى ، او مجرد الانجراف فيها لمجرد فراغ وقتهم .
- يتوجب من الادارات المدرسية وضع برامج خاصة لتدريب التلاميذ وتوعيتهم فى مجالات التوجيه والانضباط السلوكى الذاتى ، حيث نقترح تخصيص حصة اسبوعية مستقلة لهذا الغرض .
- يتوجب من الادارات المدرسية وضع سياسة ادارية حازمة ومثابرة وغير متناقضة للحفاظ على النظام المدرسى والانضباط العام . دون محاباة او تجاوزات بسبب منصب او مركز او طبقة اجتماعية .
- يتوجب من الادارات المدرسية التأكيد على تحصيل كل تلميذ للمهارات الاساسية الضرورية للنجاح فى الحياة المدرسية والعامة على السواء وهى القراءة والكتابة والحساب ،

حيث لا تؤيد البتة انتقال افراد التلاميذ من المرحلة الابتدائية الى المتوسطة دون امتلاكهم للقدرة المناسبة لهذه المهارات .

٢ - مبادئ خاصة بالمعلم مساعدة للانضباط الصفى^(١) :

■ طور خططاً تدريسية تشمل أنشطة صفية كافية لاشغال وقت الحصة ، على ان يراعى في هذه الأنشطة التنوع والملاءمة لقدرات التلاميذ ورغباتهم والارتباط المباشر بالمنهج .

■ احصل على الانتباه الكامل من افراد الفصل قبل بدئك بالتدريس ، ولا تبدأ تعليمك الصفى ابدا دون ذلك .

■ اطلب من تلاميذك دائما ما يستطيعون ، ولا تكلفهم بشيء او مهمة تربوية او نظامية دون طاقتهم او رغبتهم ، حفاظاً على هوية شخصيتك العامة وقبول تلاميذك لك .

■ وجه أوامرك وتوجيهاتك للحفاظ على النظام والانضباط الصفى فرديا وبالاسم دائما ، حتى لا تضع توجيهاتك في الهواء ويظن كل تلميذ في الفصل بأن الامر موجه لقرينه او غيره .

■ تجنب معاقبة الفصل بشكل جماعى لان هذا ينمى في الفصل الرغبة في التمرد والتكتل في المستقبل ضد اوامرك وتوجيهاتك ، ولا يوصل في معظم الاحيان الى نتيجة تذكر .

■ اختر نوع واسلوب العقاب المناسب للحالة السلوكية التى انت بصدددها ، مع الماثرة دائما في التنفيذ ، ولا تقترح او تقل شيئا للتلميذ تشك في متابعته .

■ تحل دائما بالصبر والناة وعدم الانفعال والمرح المناسب غير المبتذل .

■ تجنب تكليف التلاميذ بواجب صفى او بيتى كعقاب لهم على سلوك ارتكبه . ان التربية عملية انسانية مكافئة ، ولا يجب ان تستعمل في غير ذلك .

■ تجنب تكليف بعض افراد الفصل كمراقبين لاقرائهم ، واذا كنت غير قادر على ضبط الفصل لوحده وبأساليب تربوية عندئذ اطلب الالتحاق بدورة تدريبية مناسبة لتنمية قدرتك الذاتية على الادارة والانضباط الصفى .

■ تجنب اذلال التلاميذ مهما يكن الامر او المشكلة السلوكية التى تواجهها ، وحاول بدل ذلك ان تكون انساناً ومربياً في معاملتك وتعليمك .

■ حاول النظر الى الفصل أثناء التدريس ، ولا تدر ظهرك لهم ، كما حاول الانتقال من

(1) Harley, 1975, PP. 59-65.

مكانك أمام الفصل والتحرك بين الصفوف عند عدم استعمالك للسيورة .
■ اسمح لافراد التلاميذ بفرصة لبدء الاسباب وراء مشكلتهم وتبرير موقفهم قبل اعتماد أسلوب او اجراء لمعاقبتهم او توجيه سلوكهم للافضل .
■ تجنب استفزاز التلاميذ او السخرية منهم ، وتحل دائما ، بالجدية والاحترام لشخصياتهم وقدراتهم ، والتفهم الموضوعى لمشاكلهم ورغباتهم .
■ اعتمد اجراءات ادارية للفصل تقوم على تسهيل الروتين والنظام العام ، وانتقال عمليات التعلم والتعليم من مرحلة الى اخرى تلقائياً ودون تأخير .

ح - الخلاصة :-

لقد ركز هذا الفصل على عرض عدد متنوع من وسائل الانضباط الصفى وكيفية تطبيق كل منها . كان من اهم هذه الوسائل ما يلى :

١ - التعزيز السلوكى : ويكون التعزيز السلوكى اما ايجابيا او سلبيا . وبينما يؤدي التعزيز الايجابى الى زيادة حدوث السلوك الصفى يعمل تلقائيا الى الحد من السلوك السلبى المضاد .

يستعمل المعلم فى تطبيقه للتعزيز الايجابى وسائل مثل المعززات الاساسية او الثانوية المشروطة او العامة . ويراعى عند الاستعمال اجراءات علمية مثل : التركيز على المعززات الاجتماعية والاعتدال فى التقديم ، واستعمال المعززات الرمزية واستعمال قاعدة بريماك .
اما التعزيز السلبى ، فبينما يقود الى تقليل حدوث السلوك غير المرغوب او حذفه ، يزيد فى نفس الوقت من امكانية ابداء بديله - السلوك الايجابى . ويتم فى العادة التعزيز السلبى بازالة المعلم للمنبهات المعاكسة التى تعيق أو تبطئ من حدوث السلوك الجيد او بادخاله لمنبهات معاكسة غير مستحبة لتثبيط همته للقيام بالسلوك السلبى المضاد .

٢ - معالجة السلوك السلبى : ويتم للمعلم هذا باتباعه احد الاجراءات التالية :

■ الغرامة المتدرجة: وفيها يخسر التلميذ تدريجيا كمية محددة من المعززات او الفلوس او العلامات (أو اى شئ يملكه) كل مرة يبدى فيها السلوك غير المرغوب .
■ الانطفاء أو الالغاء بالتجاهل : وكما يشير الاسم يعتمد المعلم الى تجاهل التلميذ عندما يقوم بالسلوك غير المستحب .

■ الاشباع : يسمع المعلم (على عكس الاجراءات السابقة) او يشجع التلميذ على

اباء السلوك غير المرغوب بشكل متتابع خلال فترة قصيرة نسبيا ، مما يؤدي بالآخر الى الاعياء والاجهاد والرغبة في التخلي عما يقوم به .

■ التصحيح الزائد : يقوم التلميذ في هذا الاجراء بتصحيح خطئه او سلوكه السلبي ثم ممارسة السلوك الصحيح لعدة مرات او لمدة من الوقت ليساعده كل هذا على اكتساب ما هو مطلوب .

■ العقاب : ويتم استعمال العقاب بتهديد المعلم وتوبيخه للتلميذ على سلوكه ، أو بتعنيفه وضربه . وللعقاب مآخذ حمة في التربية وعلم النفس اقترحنا للتغلب عليها عدة اجراءات يمكن للدارس الرجوع اليها في مناسبتها .

٣ - تطوير عادات جديدة :

وقد يحدث في بعض الاحيان ان يكون سبب عدم انتظام الفصل وصعوبة انضباطه هو فقدان التلاميذ لبعض المهارات او العادات الاكاديمية او الاجتماعية الضرورية للحياة الصفية ، وعليه يصبح لزاما على المعلم تطوير هذه العادات لدى تلاميذه حيث من الممكن حينئذ ان يتبع عدة اجراءات منها :

■ الحث والاقتداء بالنماذج . ويحدث بعرض العادة او السلوك النموذجي بواسطة المعلم او احد الاقران او فيلم او اى وسيلة ممكنة اخرى .

■ التشكيل . ويبدأ بما يملكه التلميذ من اجزاء سلوكية للعادة المطلوبة حيث يضعها المعلم معا ويبني عليها خطوة خطوة حتى يصل بالتلميذ الى اكتساب المهارة او السلوك الكلى المطلوب .

٤ - الاقران :- يستعمل الاقران اما في عمليات التعزيز والتشجيع او في تثبيط السلوك السلبي من خلال التجاهل لقرينهم أو توجيهه وارشاده او تعليمه للسلوك الايجابى المطلوب .

٥ - الانضباط الذاتى من قبل افراد التلاميذ

تتفق هذه الوسيلة مع مبادئ المدرسة الانسانية في التربية وعلم النفس وتقوم على استعمال احد الاجراءات التالية : تسجيل التلميذ لسلوكه واختياره لنوع ومقدار التعزيز ، واستراتيجية السلحفاة ، والاتفاقيات الفردية المشروطة .

هذا ، وقد ختمنا الفصل بعرض نوعين من المبادئ المساعدة على الانضباط الصفى

أولها عام يرتبط بالادارات التعليمية والمدرسية وثانيها خاص يرتبط بالمعلم وممارساته الصفية .

ط - اسئلة للمراجعة :

١ - عرف كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٥٪ المصطلحات التالية : انضباط الفصل ، التعزيز الايجابى ، التعزيز السلبي ، المعزز الاساسى ، المعزز الثانوى او المشروط ، المعزز العام ، المعزز الاجتماعى ، المعزز الرمضى ، قاعدة بريماك ، الغرامة الكلية المؤقتة ، الغرامة المتدرجة ، الالغاء والانطفاء ، الاشباع ، التصحيح الزائد ، العقاب ، الحث والاقترءاء التشكيل ، الانضباط الذاتى ، استراتيجيات السلحفاة ، الاتفاقيات الفردية المشروطة .

٢ - اذكر كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ الوسائل العامة للانضباط الصفى مع الاجراءات التطبيقية لكل منها .

٣ - هناك مآخذ لاستعمال العقاب فى التربية ، عددها كتابيا مع اجراءات التغلب عليها بصحة لا تقل عن ٨٠٪ .

٤ - عدد كتابيا بصحة لا تقل عن ٨٥٪ مبادئ استعمال المعززات الرمزية فى الانضباط السلوكى الصفى .

٥ - لخص كتابيا فى صفحتين على الاكثر وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ المبادئ - المساعدة للانضباط الصفى - العامة المرتبطة بالادارات التعليمية . والمدرسية ، والخاصة المرتبطة بك كمعلم .

٦ - اختر ستة أنواع من السلوك الايجابى التى تود زيادة حدوثها لدى افراد التلاميذ وقم بذلك للمساعدة على الانضباط الصفى ، مستعملا مع كل سلوك بشكل رئيسى احد الاجراءات والوسائل التالية :

- المنبهات الثانوية او المشروطة .
- المنبهات العامة .
- المعززات الاجتماعية .
- المنبهات الاساسية .
- المعززات الرمزية .
- قاعدة بريماك .

- ٧ - اختر نوعين من السلوك الايجابي ترى ضرورة تعزيزهما بمقاومة حدوث نظيريهما السلبيين مستعملا مع كل منهما احد ما يلي (صحة الانجاز تساوى ٨٥% على الاقل) :
- التعزيز السلبي بازالة المنبه المعاكس .
 - التعزيز السلبي بادخال منبه معاكس .
- ٨ - اختر سبعة أنواع مناسبة من السلوك السلبي لافراد التلاميذ لديك وقم بمعالجة كل منها باحدى الاجراءات التالية (صحة الانجاز تساوى ٨٥% على الاقل) :
- الغرامة الكلية المؤقتة .
 - الغرامة المتدرجة .
 - الانطفاء او الالفاء بالتجاهل .
 - الاشباع .
 - التصحيح الزائد .
 - العقاب بالتهديد او الالفاظ السلبية .
 - العقاب بالتعنيف والضرب .
- ٩ - اختر نوعين من السلوك ترى ضرورة تطويرهما لدى التلاميذ وقم بذلك مستخدما احد الاجراءين التاليين بصحة لا تقل عن ٨٥% :
- الحث والاقتران بالنماذج .
 - التشكيل .
- ١٠ - اختر ثلاثة انواع من السلوك الاكاديمي او الاجتماعي على الاقل التى تؤثر سلبيا على الانضباط الصفى وقم بمعالجتها بواسطة الاقران بصحة لا تقل عن ٨٥% .
- ١١ - اختر اربعة انواع من السلوك الصفى التى يمكن انضباطها وتوجيهها ذاتيا من أفراد التلاميذ انفسهم مستخدما فى ذلك احد الاجراءات التالية بصحة لا تقل عن ٨٥% .
- تسجيل التلميذ لسلوكه .
 - اختيار التلميذ لنوع ومقدار التعزيز .
 - استراتيجية السلحفاة .
 - الاتفاقيات الفردية المشروطة .

القسم الثالث : وسائل وتطبيقات قياس التحصيل

الفصل السابع : قياس التحصيل - وسائله وكيفية تطويرها

الفصل الثامن : قياس التحصيل - مبادئ تطبيقية عامة

الفصل السابع

قياس التحصيل - وسائله وكيفية تطويرها

أ : المقدمة

(ب) وسائل الملاحظة المنظمة .

١ - القوائم

٢ - مقاييس التقدير المتدرجة .

■ مقياس تقدير رقمي .

■ مقياس تقدير بياني .

٣ - سجلات الحوادث .

٤ - جداول المشاركة البيانية .

■ الجداول العددية البسيطة .

- جداول القائمة .

- الجداول التصويرية .

■ الجداول العددية النوعية .

(ج) الاختبارات الموضوعية .

١ - اختبارات الاختيار المتعدد .

٢ - اختبارات الحقيقة أو الزيف .

٣ - اختبارات ملء الفراغ .

٤ - اختبارات المطابقة .

٥ - الاختبارات الدورية القصيرة .

(د) الاختبارات المثالية .

(هـ) الاختبارات المعيارية .

(و) الخلاصة .

(ز) أسئلة للمراجعة .

قياس التحصيل - وسائله وكيفية تطويرها

أ - المقدمة :

يمثل القياس ^(١) في التربية الحديثة عملية مستمرة ومنظمة لا تنحصر على مرحلة معينة من مراحل التدريس او الحصة . فكل عمل او سلوك يقوم به المعلم او تلاميذه هو في الواقع نتيجة لعملية قياسية مباشرة ، عقلانية علمية او عشوائية اجتهدية تظهر عادة بصيغة قرارات . وأن التدريس في مجمله ما هو الا حصيلة لسلسلة متصلة من القرارات هدفها كما نأمل - تعلم التلاميذ وفهمهم .

ولو تفحصنا عمليتي التعليم والتعلم في التربية لوجدنا انها كل متصل يعتمد احدهما على الآخر ويتداخل فيه . فقرارات المعلم التدريسية ونوعها وما يترتب عنها من استعمال لطرق ووسائل يؤثر على عملية التعلم نوعا وكما . وان تجديد نوع وكمية التعلم عن طريق الاجراءات والقرارات القياسية المناسبة (الاختبارات) يحدد الى درجة كبيرة طبيعة عملية التدريس اللاحقة بكل ما فيها من طرق ووسائل تعليمية ، بمعنى ان هناك ارتباطا مباشرا وتأثيرا متبادلا بين قرارات المعلم القياسية في كل من التعليم والتعلم . وعلى هذا سنقوم خلال هذا الفصل بمعالجة الوسائل العامة للقياس وخاصة ما يتعلق منها بالتعلم التحصيلي ، مركزين على مبادئ وكيفيات تطويرها . يمكن تبويب وسائل القياس التي سيناقشها الفصل في اربعة انواع رئيسية هي كما يلي :

= وسائل الملاحظة المنظمة . Observational Techniques

= الاختبارات الموضوعية . Objective Tests

= الاختبارات المقالية . Essay Tests

= الاختبارات المعيارية . Criterion— Refernced Tests

ب - وسائل الملاحظة المنظمة :

تلعب الملاحظة دورا حساسا في تكوين المشاعر والعواطف الانسانية والآراء الخاصة بالحكم على الافراد . والملاحظة على نوعين : ملاحظة تلقائية غير مقصودة ، وملاحظة

(١) أرجع لمزيد من التفصيل بخصوص موضوع القياس الى كتابنا : تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته . بيروت : دار العلم للملايين ١٩٨٠ .

منظمة مقصودة . وعلى الرغم من ان الملاحظة التلقائية لها تأثير كبير على مشاعر المعلم نحو افراد تلاميذه واساليب معاملته لهم ، الا ان الاهتمام في التربية الحديثة يتركز على الوسائل المقصودة في الملاحظة لعلمية عملياتها ونتائجها وموضوعية حكمها في الغالب .
واهم وسائل الملاحظة المنظمة هي اربع : القوائم ومقاييس التقدير المتدرجة وسجلات الحوادث ثم جداول المشاركة البيانية^(١) .

١ - القوائم :

تستعمل القوائم Checklists في تبيان حدوث سلوك التلميذ او عدمه ، وعند تطويرها يجب مراعاة ما يلي :

- تحديد الاعمال الجزئية التي تتضمنها المهارة او السلوك .
- ترتيب هذه الاعمال الجزئية حسب تسلسلها وتتابعها .
- تحديد اجراء للتصحيح كأن تضع علامة (√) عندما يحدث السلوك وعلامة (×) عندما لا يستطيع الفرد او التلميذ انجاز السلوك او العمل الجزئي . والمثال التالي يوضح طبيعة القوائم .

■ مثال تطبيقي للقوائم :

يقوم الطالب (المعلم) عند التعليم بالصور المسطحة بمراعاة وتنفيذ خطوات متسلسلة في طبيعتها تبدو على شكل قائمة كما يلي^(٢) : -

اسم الطالب :

المهارة (المهمة) : التعليم بالصور المسطحة .

اسم الملاحظ :

- ترتيب الصور حسب تسلسل موضوعها .
- تحضير التلاميذ بتعريفهم المبدئي بموضوع الصور .
- تقديم الصور للتلاميذ افراديا .
- السماح بوقت كاف للتلاميذ للتأمل والتعبير .
- اتباع عرض الصور بأنشطة تطبيقية .
- مراجعة مواضيع الصور وتلخيصها .

(١) محمد زياد حمدان . تقييم التعلم - اسسه وتطبيقاته . بيروت : دار العلم للملايين ١٩٨٠ ، ص ١٩٩ - ١٤٤ .

(٢) محمد زياد حمدان . الوسائل التعليمية - مبادئها وتطبيقاتها . بيروت : مؤسسة الرسالة ١٩٨١ .

٢ - مقياس التقدير المتدرجة

يستفاد من مقياس التقدير المتدرجة Rating Scales في التقييم لبيان جانبيين مهمين في سلوك التلميذ : نوعيته ودرجة حدوثه . ولمقياس التقدير المتدرجة أنواع كثيرة أهمها - المقاييس الرقمية والبيانية . وسنعطى فيما يلي مثالا توضيحيا لكل نوع :

■ مقياس تقدير رقمي خاص باختيار الصور المسطحة للتعليم

اسم الطالب : اسم المدرس :

المدرسة :

التاريخ :

١ - أهمية الصور لتدريس المادة المنهجية

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢ - مناسبة الصور لمستوى التلاميذ

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٣ - الوضوح العام للصور

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٤ - مناسبة حجم الصور للتدريس

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٥ - كفاية معلومات الصور

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٦ - صلاحية الصور الفنية العامة

١ ٢ ٣ ٤ ٥

المجموع ٣٠

■ مقياس تقدير بياني خاص بالتعليم بعارض المواد غير النافذة (وسائل تعليمية) .

اسم الطالب : اسم المعلم :

المدرسة :

التاريخ :

١ - اختيار وتحضير المواد غير النافذة

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢ - ترتيب المواد حسب احجامها

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٣ - تحضير التعليقات والتوضيحات العامة

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٤ - وضع العارض في مكانه المناسب من الغرفة

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٥ - وصل العارض بالتيار الكهربائي

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٦ - وضع المادة التعليمية على شريحة العارض

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٧ - ادارة مفتاح التشغيل والضوء

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٨ - تركيز الصورة على الشاشة

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٩ - تعقيم الغرفة بدرجة مناسبة للعرض

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٠ - عرض المواد غير النافذة حسب تسلسلها

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١١ - استعمال الاستقراء في تدريس المواد غير النافذة

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٢ - تطبيقات وانشطة بعد العرض

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٣- سجلات الحوادث

وفيها يقوم المعلم بتسجيل ملاحظاته بخصوص تلميذ معين مركزا على الحوادث او السلوك غير العادى الذى قد يديه التلميذ خلال عمله وتعامله اليومى . يبادر المعلم بجمع هذه الحوادث ودراستها وإيجاد عوامل الارتباط فيما بينها ، ثم يتحرى بعد ذلك اسبابها اما بواسطة مقابلة مباشرة مع التلميذ او بالاتصال بالديه او اولياء امره . وتفيد السجلات القصصية Anecdotal Records كما يسميها البعض فى التعرف على نمو التلميذ العام عبر مدة من الزمن ونوع هذا النمو ايضا .

ويمكن ان يظهر النموذج الذى يستعمله المعلم فى تسجيل الحوادث اليومية لتلميذه والاقتراحات الخاصة باستخدامه كما يلى :

■ نموذج قياسى لسجل قصصى (١)

يمكن للمعلم ان ينظم دفتر ملاحظاته بالطريقة التى يراها مناسبة أكثر لحالته وفيما يلى على كل حال ، نموذج قياسى يمكن للمعلم ان يرتب دفتر مشاهداته وملاحظاته على أساسه مع مراعاة ما يلى :

- ان يكون الوصف موجزا ومفيدا .
- ان يكون تفسير الحادث نابعا منه ، ولا يخلط المعلم بين معرفته السابقة للتلميذ والسلوك او الحادثة تحت الملاحظة .
- ان تكون التوصيات المقترحة لمعالجة الحادث او السلوك موضوعية وهادفة .
- ان يخصص لكل نموذج صفحة كاملة لتوفير الفراغ الكافى لوصف الحادث ، وتفسيره واقتراح التوصيات لعلاج .
- ان يحافظ على سرية معلومات الملاحظة الا اذا دعت الحاجة غير ذلك .

(١) Pounds, R. and Garretson, R. principles of modern Education. New York : The Macmillan Co. 1962, pp. 83 - 84.

اسم التلميذ :	مكان الملاحظة :
الفصل :	اسم المعلم :
التاريخ :	
التفسيرات :	الحادث (السلوك) :
التوصيات :	

شكل ٧ - ١ : نموذج للسجل القصصى (الحوادث)

٤- جداول المشاركة البيانية^(١)

تختلف جداول المشاركة البيانية Participation Charts عن سابقتها من وسائل الملاحظة بأنها تستعمل لملاحظة أكثر من تلميذ في آن واحد ، وكذلك عندما يكون الغرض من الملاحظة التعرف على مدى مشاركة كل تلميذ خلال نشاط او مناقشة صفية .

يمكن تقسيم جداول المشاركة البيانية عموما الى نوعين رئيسيين :

■ جداول عديدة بسيطة ■ جداول عديدة نوعية

■ الجداول العديدة البسيطة :

يقوم المعلم عند تطويره لهذا النوع من الجداول بكتابة اسماء التلاميذ الذين سيشترون في النشاط او المناقشة ثم يترك فراغا بجانب كل اسم ليدون فيه عدد المرات التى يشارك فيها التلميذ ، ويمكن ان نطلق على هذا النوع جداول القائمة .

هناك نوع آخر على كل حال نسميه بالجداول التصويرية ويجسد خصائص جداول القائمة مضيفا إليها تصويره لمكان التلميذ فى المجموعة التى تقوم بالنشاط (شكل ٧ - ٣) .

(١) Cartwright, C. and Cartwright, G. Developing observation Skills. New York :

McGraw-Hill book Co., 1974, pp. 108 - 113.

وان هذا قد يفيد المعلم في التعرف على بعض الاسباب التي دفعت تلميذا معيناً الى مشاركة عالية او منخفضة وذلك من خلال معرفته لخصائص المكان الذي جلس فيه التلميذ ولاسماء التلاميذ (التلميذ) الذين كان له اتصال مباشر بهم اثناء المشاركة .
ان نوع العلاقة الشخصية بين تلميذ وآخر قد يؤثر على مدى مشاركة احدهما او كليهما ويمكن ان تظهر نماذج الجداول البسيطة بنوعها القائمة والتصويرية كما يلي :-
- جداول القائمة :

نوع النشاط : _____
اسم الملاحظ : _____ التاريخ : _____
او المعلم

اسم التلميذ	مرات المشاركة
(١) مناف	+++
(٢) سعيد	
(٣) خولة	+++
(٤) علية	+++
(٥) جهاد	+++
(٦) عماد	+++
(٧) نادية	
(٨) غسان	

شكل ٧ - ٢ : نموذج لجدول مشاركة عددي بسيط

يبين جدول القائمة كما نرى عدد المرات التي شارك فيها التلميذ كما يتبين لنا من خلال الجدول اسم التلميذ الذي وجه اوسيطر على النقاش او قام بمعظمه والآخر الذي لم

يساهم بشيء يذكر .. قد يفيدنا هذا في التعرف على الاسباب التي دعت لذلك - كقوة الشخصية او عدمها ، حفظ المادة ؛ او وجود مشكلة اجتماعية تأثر بها التلميذ - حيث نقوم نتيجة لذلك بالتوجيه والارشاد والمعالجة .

- الجداول التصويرية :

ان الميزة الاضافية التي تعطيها الجداول التصويرية عن سابقتها هي - كما قلنا تبيانها لمكان التلميذ اثناء المناقشة . وقد يكون للموقع في بعض الاحوال اثر مهم في مدى مشاركة التلميذ . يمكن ان تبدو الجداول التصويرية كما يلي :

المعلم		
ميسر	///	جهاد
		/ + + + + + + + +
عماد	/ + + + +	غسان
		//
خولة	+ + + + + + + + + + / + + + +	نادية
		////
مناف	+ + + +	سلمى
		// + + + + / +

شكل ٧ - ٣ : نموذج لجدول مشاركة تصويري على شكل حدوة فرس

■ الجداول العددية النوعية :

قد لا يكفي في بعض الاحيان معرفة عدد المرات التي اشترك فيها التلميذ في المناقشة او النشاط بل يكون من المهم بمكان التعرف على نوعية المشاركة التي قام بها التلميذ . فعلى سبيل المثال ، هل كان دور التلميذ في المشاركة ايجابيا ؟ سلبيا ؟ أم حياديا ام انه لم يشارك ابدا ؟

ونستطيع الاجابة على هذه الاسئلة من خلال استعمالنا للجداول العددية النوعية حيث يمكن للمعلم ان يميز في آن واحد نوع المشاركة لكل تلميذ وعدد حدوثها وذلك باستعماله اشارة معينة لتدل على ذلك . ويبدو هذا النوع من الجداول كما يلي :

التاريخ :

اسم الملاحظ :
(أوالمعلم)

الاسم *	دقائق	دقائق	دقائق	دقائق	دقائق	دقائق	مجموع المشاركة	مجموع المشاركة الايجابية
	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥
(١) مناف	X 		/	//			١٨	١٥
(٢) سعيد							صفر	صفر
(٣) خولة		X 	+++	/			١٩	١٤
(٤) علي			X 	-			١٤	١٦
(٥) جهاد					/		٢١	١٩
(٦) عماد			X 	X--	/		١٥	٩
(٧) نادية		+++	X 	-			٢٦	٢١
(٨) غسان			-				٣٢	٢٧

شكل ٧ - ٤ : نموذج لجدول عددي نوعي

* يمكن أن تختلف الفترة الزمنية حسب تسلسل الحصص وطبيعة الموضوع والأنشطة التعليمية .

(١) يمكن للمعلم ان يستعمل اشارات التصنيف التالية :

شرطة عمودية للمساهمة الايجابية ا

شرطة افقية للمساهمة الحيادةية -

اشارة ضرب للمساهمة اللا ايجابية x

فكما يلاحظ فان الجدول لايبين فقط عدد المرات التى اشترك فيها التلميذ في المناقشة ، بل يشير كذلك الى نوع هذه المشاركة . يمثل هذا التفصيل في الواقع امرا مهما في التعرف على سلوك التلاميذ وميولهم ومدى تحصيلهم او معرفتهم للمادة مما يفيد في امور علاجية فردية فيما بعد .

ج- الاختبارات الموضوعية -

تمثل الاختبارات الموضوعية هذه الايام اكثر وسائل قياس التحصيل الممارسة في التربية المدرسية ؛ واهم انواعها على كل حال خمسة هي^(١) :

١- اختبارات الاختيار المتعدد . Multiple Choice Tests

٢- اختبارات الحقيقة او الزيف (ثنائية الاختيار) True — False Tests

٣- اختبارات ملء الفراغ Completion Tests

٤- اختبارات المطابقة Matching Tests

٥- الاختبارات الدورية القصيرة. Quizzes

١- اختبارات الاختيار المتعدد

تعتبر اختبارات الاختيار المتعدد اكثر الاختبارات الموضوعية استعمالا في مجال القياس لامكانية استخدامها في تقييم اى نوع من انواع المعرفة او الخصائص الفكرية لدى التلاميذ . ويتألف سؤال الاختيار المتعدد من عبارة او جملة تتعلق بحقائق او مفاهيم او معلومات معينة تعلمها التلاميذ مرفقة بأربع أو خمس اجابات يجب على التلميذ ان يختار احداها لاتمام معنى الجملة والعبارة العامة في اول السؤال . ويجب على المعلم عند تطوير هذا النوع ان يراعى الشروط التالية :

■ ألا يقل عدد الاختبارات عن اربعة ولايزيد عن ستة

(١) Miller, W. and Rose, H. Instructors and their Jobs. Chicago : American Technical Society, 1975, pp. 218 - 243.

- ألا تتضمن اختبارات خطؤها واضح او بديهي .
- ان تكون جملة او عبارة السؤال واضحة ومفيدة وان تكون حمل الاختبارات او مفرداتها موجزة ومتشابهة الصيغة والطول .
- ألا تحتوي على عناصر او اسئلة تافهة لاتعنى شيئا للتلاميذ او للمادة التي يدرسونها.
- ان تتقيد الاسئلة بموضوع المادة المحدد على التلاميذ .
- ألا تحتوي الاختبارات على اشارات او خصائص تشير الى نوعية الاجابة الصحيحة .
- ألا يكون هناك اكثر من اجابة (اختيار) واحدة صحيحة ضمن الاختبارات .
- ان ترتب الاختبارات هجائيا او زمنيا .
- ان يخصص فراغ لوضع رقم الاجابة الصحيحة (كما تبين الأمثلة اللاحقة) .
- ان تستعمل الرسوم والصور والخرائط وغيرها كلما امكن لاضفاء روح الجدة والامتناع والفائدة .

■ امثلة تطبيقية :

— يعتمد اقتصاد المملكة العربية السعودية على زراعة النخيل واستخراج الذهب والمعادن والصناعات الاستهلاكية والتجارة ، ولكن البترول يشكل العمود الفقري لهذا الاقتصاد . تقع معظم حقول البترول في المنطقة :

١ - الجنوبية

٢ - الشرقية

٣ - الشمالية

٤ - الغربية

٥ - الوسطى

— يهدف علم الاجتماع عادة الى دراسة الظواهر والعلاقات والنظم الاجتماعية ان الرائد الحقيقي لعلم الاجتماع هو :

١ - اميل دور كايم

٢ - اوجست كونت

٣ - عبد الرحمن بن خلدون

٤ - عبد الملك بن هشام

٥ - محمد بن سعد

- يسمى الاسم الذى يأتى بعد الفعل ويدل على من فعل الفعل ب :

١ - الخبر

٢ - الفاعل

٣ - المبتدأ

٤ - المنادى

- يطلق على الاجسام السيتوبلازمية المستديرة الشكل غالبا والمختصة ببعض الوظائف الغذائية وبعملية التركيب الضوئى ب :

١ - اجسام جولجى

٢ - البلاستيدات

٣ - الروابط البلازمية

٤ - الليسوسومات

٥ - الميتوكوندريا

٢- اختبارات الحقيقة او الزيف .

على الرغم من ان فرصة التخمين فى اختبارات الحقيقة او الزيف تكون كبيرة بحيث تبلغ ٥٠% الا انه يستفاد من استعمالها فى التربية المدرسية للتعرف على قدرة التلاميذ فى كشف المفاهيم الخاطئة فى علم من العلوم او مادة من المواد التعليمية . وتتكون اسئلة اختبارات الحقيقة او الزيف من عبارات او جمل ثابتة تعبر عن حقائق او مفاهيم علمية هامة يراد من التلاميذ تذكرها ومقارنتها مع التى تم تعلمها من قبلهم . ونتيجة لهذه المقارنة يتبين للتلاميذ حقيقة المفاهيم المعروضة فى السؤال او زيفها ، كما يخصص فى العادة - بجانب كل سؤال فراغان احدهما للاجابة الصحيحة والآخر للخاطئة او الزائفة . ومهما يكن ، فيجب على المعلم ان يراعى عند تطويرها مايلى :

- ان تكون الجملة او المفهوم اما خاطئا او صحيحا .
- ان يكون حوالى نصف الاسئلة ذا اجابة خاطئة والنصف الآخر ذا اجابة صحيحة .
- مع مراعاة خلط اسئلة النصفين عشوائيا .
- ان تكون لغة كل سؤال واضحة وبسيطة ومفهومة .
- ان تكون جمل او عبارات الاسئلة قصيرة ما امكن .
- ألاّ تحتوى على اسئلة تعجيزية او موهمة هدفها حيرة التلاميذ وتشويشهم ورسوبهم .
- ألاّ تحتوى السؤال على كلمة او اشارة تقود الى الاجابة الصحيحة .
- ألاّ تكون جمل او عبارات الاجابة الصحيحة اطول او اقصر بشكل مستمر من عبارات الاجابة الخاطئة .
- ان تكون صياغة العبارات او الجمل دائما بالاثبات ، لا النفي او نفى النفي .
- ان يكون هناك فراغان بجانب كل عبارة احدهما للاجابة الصحيحة والآخر للخاطئة .

مثال تطبيقي :

صحيح خطأ

- تسمى المعادلة الجبرية ذات المجهولين من الدرجة الاولى بالخطية الآتية
- يسمى المثلث الذى يمتلك ضلعين متساويين بالمتساوى الساقين
- يسمى الشكل الرباعى ذو الزوايا القائمة والمتساوى الاضلاع بالمستطيل
- يكون حاصل الضرب مساويا الصفر اذا كان احد العوامل على الاقل صفرا
- يسمى الكسر بالمركب حين يشتمل بسطه او مقامه على كسر
- تتمثل النسبة بين عدد وآخر فى ضرب الاول بالثانى

٣- اختبارات ملء الفراغ

تستخدم هذه الاختبارات فى قياس قدرة التذكر لدى التلاميذ من خلال استعادتهم لبعض الكلمات والمصطلحات والحقائق . يتكون سؤال ملء الفراغ فى العادة من جملة او

عبارة مفيدة تخص موضوعا معيناً ، ويقوم المعلم بحذف أهم كلمة او مصطلح فيها ليعمل التلاميذ على تذكر ذلك ووضعه في فراغه . وعند تطوير المعلم لمثل هذه الاختبارات يجب ان يراعى مايلي :

■ ان يكتب عدداً من العبارات القصيرة التى تخص المادة الدراسية التى تعلمها التلاميذ .

■ ان تحذف كلمة او اثنتين هامتين من كل عبارة على ان يبقى معناها واضحاً ومفهوماً .

■ ان يتأكد عند الحذف ان اجابة واحدة (كلمة واحدة) فقط تلائم الفراغ الموجود .

■ ان تحذف دائماً الكلمات التى تتعلق بمعرفة التلاميذ الخاصة بالموضوع او المعلومات التى تعلموها .

■ ألا يكون اكثر من فراغين فى الجملة او العبارة الواحدة لأن كثرة الفراغات يفقد العبارة وضوحها ومعناها .

■ ان تكون العبارات متقاربة فى الطول والصيغة العامة .

■ ألا تؤخذ الجمل والعبارات حرفياً من الكتاب المقرر .

■ ان يوضع الفراغ فى نهاية العبارة لتسهيل مهمة الاجابة على التلاميذ بعد معرفتهم للمشكلة او موضوع السؤال .

مثال تطبيقي

- يتكون العمود الثانوى الرصاصى من و

- تتمثل شدة التيار الكهربى بكمية الشحنة الكهربائية التى تمر من مقطع السلك فى مدة

- تقدر شدة التيار الكهربى عادة بوحدته تسمى

- تقدر القوة الدافعة الكهربائية عادة بوحدته تسمى

- يطلق على الشغل الذى يبذله العمود الكهربى لنقل شحنة كهربية فى الدائرة بـ

٤-اختبارات المطابقة :

يتكون هذا النوع من الاختبارات من عمودين او قائمتين يحتويان على معلومات يتعلق بعضها ببعض يمكن لأحد العمودين ان يحتوى على اسماء او رموز حرفية او شكلية

والآخر يحتوى على اسماء او مصطلحات او توضيحات او حقائق موجزة حيث تتلخص مهمة التلميذ عند الاجابة بمطابقة ما فى العمود الاول للعناصر او الاسماء فى العمود الثانى او العكس .

يستفاد من استعمال اختبارات المطابقة فى التربية فى كشف قدرة التلاميذ على التذكر وتمييز المعلومات بعضها من بعض وانتقاء المناسب منها .

وعند تطوير المعلم لاختبارات المطابقة يجب مراعاة مايلى :

■ ان تكون قائمة الاختبارات او الاجابة اكثر من قائمة العناصر او الاسماء المطلوب الاجابة عليها ، ويستحسن ألا تقل الثانية عن ٥٠% من الاولى .

■ ان ترتب العناصر والاختبارات هجائيا او حسب قيمها الرقمية او حدوثها الزمنى .

■ ان يستعمل الاختبار لمرة واحدة فقط .

■ ان يختص كل سؤال بنوع واحد من المعلومات - تضاريس ، اقتصاد ، مدن ، مواصلات ، معادلات جبرية ، كائنات وحيدة الخلية

■ ان يكون سؤال المطابقة على صفحة واحدة .

مثال تطبيقي :

- ضع رقم القطر بجانب المحصول الذى يشتهر به اكثر من غيره من الناحية التصديرية .

البن	١. الاردن
- التمور	٢. الجزائر
- الخضار	٣. السعودية
- الفستق	٤. السودان
	٥. الصومال
	٦. العراق
	٧. المغرب
	٨. اليمن

- طابق بين المصطلحات فى العمود الأول والوصاف أو التعارف فى العمود الثانى بوضع رقم المصطلح بجانب التعريف الذى يناسبه :

١. البلاستيدات - اجسام سيتوبلازمية تختص ببعض الوظائف الغذائية
٢. خيوط كروماتينية - وبعملية التركيب الضوئي
٣. الديكتيوسوماس - اجسام قرصية توجد بالسيتوبلازم
٤. الروابط البلازمية - اجسام صغيرة قضيبية الشكل تتكون من بروتينات ودهنيات
٥. السنترول - جسم كروي رقيق يحيط به غلاف رقيق يحوى سائلا به مادة الكروماتين
٦. السيتوبلازم
٧. الليسوسومات - خيوط سيتوبلازمية دقيقة تمر من جدران الخلايا .
٩. النواة - مادة هلامية تملأ تماما فراغ الخلايا الانشائية
١٠. لاندوبلازما

٥- الاختبارات الدورية القصيرة

يتكون هذا النوع من سؤال او اكثر من الاختبارات الموضوعية السابقة او المقالية او التنفيذية المعيارية ذات الاجابة القصيرة ويتراوح الاختبار في العادة بين خمس وعشر دقائق خلال الحصة الواحدة .

ويهدف المعلم من اجراء هذه الاختبارات الى تحقيق امرين :

■ التأكد من حفظ او استيعاب او تعلم التلاميذ لمعلومات المادة او المهارة .

■ تحفيز التلاميذ على مواصلة دراستهم وتحضيرهم للمادة التي يتعلمونها .

واذا اردت استعمال هذا النوع ، ارجع الى مبادئ التطوير والامثلة التطبيقية في هذا الفصل ، والخاصة بنوع الاسئلة التي سيتضمنها اختبارك الدورى القصير .

د - الاختبارات المقالية :

والاختبارات المقالية على نوعين : طويلة تمتد اجابتها احيانا الى عشرات الصفحات ، وقصيرة ذات اجابة محددة تتراوح بين فقرة وصفحة واحدة على الاكثر . وتستعمل الاختبارات المقالية في التريية لكشف قدرة التلاميذ على تشكيل الافكار

وربطها وتنسيقها معا بأسلوب لغوى واضح ومفيد ، فهي تنمى قدرة التلاميذ على التأمل والعمق الفكرى ونقد وتقييم المعلومات ومفاضلتها^(١) .

وبصفة عامة ، عند قيام المعلم بتطوير الاختبارات المقالية ، يجب عليه مراعاة ما يلى :

- ١ - ان تكون واضحة اللغة والصيغة والمعنى .
 - ٢ - ان ترتبط بالمادة التى درسها التلاميذ وخاصة باهدافها العامة والخاصة .
 - ٣ - ان يحدد الوقت اللازم وعدد الاسطر او الصفحات القصوى للاجابة .
 - ٤ - ان يطلب من التلاميذ الاجابة على كل الاسئلة ليتمكن المعلم من تكوين حكم صحيح بخصوص قدراتهم الفردية .
 - ٥ - ان تبدأ الاسئلة باحد الافعال التالية : عرف ، ابحث ، برر ، وضع ، تكلم عن ، لخص ، بوب ، بين العلاقة .. ، استنتج ، ناقش ..
- اما عند تطوير المعلم للاختبارات المقالية القصيرة ، فيمكنه بالاضافة للشروط العامة السابقة مراعاة ما يلى :
- ١ - ان يختص السؤال بنوع معين من المعلومات او الافكار التى يمكن للتلميذ كتابتها فى فقرة واحدة او اكثر .
 - ٢ - ان يكون السؤال واضحا بحيث يشير الى نوعية المعلومات المطلوبة مباشرة
 - ٣ - ان تتعدى طبيعة الاجابة قدرة التلاميذ على التذكر الى قدرات اخرى كالاستنتاج والتأمل والتطبيق والربط والتحليل والتقييم .
 - ٤ - ان توضح قيمة كل سؤال بالنسبة لمجموع الاختبار بجانيه .
 - ٥ - ان تنوع وتوزع الاسئلة بحيث تغطى كافة جوانب المادة التى درسها التلاميذ .
- أمثلة تطبيقية :
- اختبارات مقالية طويلة :
- ناقش بما لا يزيد عن عشر صفحات نوع العلاقات التى تربط شعوب الامة العربية (الزمن المحدد نصف ساعة) .
- ابحث اثر التدخل الاجنبى خلال القرن الحالى على النمو الثقافى للامة العربية .

(١) Gronlund, N. Measurement & Evaluation in teaching. New York : the Macmillan Co. 1967, pp. 180 - 193.

(عدد الصفحات القصوى ١٥ والزمن المحدد للإجابة هو ساعة ونصف) .

- اختبارات مقالية قصيرة .

● تكلم بما لا يزيد عن نصف صفحة عن اثر طبيعة السطح في ليبيا على توزيع المدن الرئيسية (الزمن المحدد ١٠ دقائق وقيمة السؤال ١٠ علامات) .

● لخص بما لا يزيد عن صفحة اثر البترول في الحياة الاقتصادية لليبيا (الزمن المحدد ١٥ دقيقة وقيمة السؤال ١٥ علامة) .

هـ - الاختبارات المعيارية :

أثارت الانتقادات الموجهة ضد دور الاختبارات الموضوعية والمقالية في التربية الحديثة وعدم كفايتها في تنبؤ نجاح الفرد في الحياة العملية خارج المدرسة او المؤسسة التربوية ، الى تركيز نفر غير قليل من المربين على استعمال نوع جديد من الاختبارات يسمى بالاختبارات المعيارية (١) . وكما يدل الاسم ، فكل عنصر او سؤال في هذه الاختبارات يحتوى على معيار او محك او مستوى محدد يقيس على اساسه المعلم كفاية معلومات التلميذ او قدرته او مهاراته ، وبهذا لا تقارن هذه الاختبارات قدرة التلميذ بغيره من اقرانه كما هى الحال في الاختبارات الموضوعية والمقالية ، بل تقارن هذه القدرة على اساس معيار مسبق يرتبط بشكل مباشر بمتطلبات الحياة الواقعية خارج المدرسة وبشروط النجاح فيها .

وتتصل الاختبارات المعيارية من حيث طبيعتها ومفهومها بنوع آخر من وسائل القياس هو الاختبارات التنفيذية او الانجازية Performance Tests فهما في معظم الاحوال اسمان لشيء واحد او عملية قياسية واحدة متشابهة البناء والتطبيق والتطوير . وعلى هذا سنركز خلال مناقشاتنا الحالية على مصطلح الاختبارات المعيارية لشموله التربوى والتطبيقاتى واللفظى .

وترتبط الاختبارات المعيارية عموما بالاهداف السلوكية للمنهج ، وما الاخيرة (الاهداف السلوكية) في الواقع الا المرجع الام لماهيتها ومتطلبات تنفيذها ، حيث لا تعدو الاختبارات المعيارية في الغالب سوى اعادة بسيطة لصياغتها اللغوية الشكلية . وفيما يلي بعض المبادئ التى يمكن للمعلم مراعاتها عند تطويره للاهداف السلوكية ، مع امثلة تطبيقية لها ولاختباراتها المعيارية .

(١) Chase, C. Measurement for Educational Evaluation. Reading, Mass. : Addison - Wesley Co. 1974, pp. 93 - 99, and, Gronlund, N. Constructing Achievement tests. Englewood cliffs : Prentice-Hall Inc. 1977, chapter 6.

١ - ان تكتب المهارات او القدرات التى سيظهرها التلميذ بصيغ سلوكية يمكن ملاحظتها وعدها وقياسها .. كأن تكون المهارة مثلا قدرة التلاميذ على جمع اعداد مكونة من منزلتين .

٢ - ان يعين معيار قياس الانجاز او التنفيذ الناجح للمهارة .. وتتوقف طبيعة المعيار وعدد اجزائه على نوع المهارة واهميتها العامة .. فاذا كانت عملية الجمع السابقة مهمة وحساسة لانجاز عمليات اخرى متقدمة او لاحقة او للنجاح العام فى الحياة العملية ، عندئذ يكون مستوى المعيار (متطلبات التنفيذ) صعبة او عالية ، وبطبيعة الحال ان العكس صحيح .. ولو افترضنا جدلا بان قدرة الجمع مهمة جدا ، عندها يكون المستوى التنفيذى للمعيار هو ١٠٠٪ .

٣ - ان تعين الطبيعة التنفيذية للمهارة او القدرة وكأن تكون عملية او كتابية او شفوية .

٤ - ان تعين المواقف التعليمية التى سيظهر التلميذ من خلالها تعلمه للقدرة او المهارة كأن تكون تقريراً او نشاطاً او وسائل كتابية او شفوية او موقفاً حقيقياً .

٥ - ان يعين الوقت اللازم للتنفيذ .. فكل سلوك او مهارة يلزمها وقت لانجازها ، ويتحدد طول هذا الوقت حسب اهمية السلوك وصعوبته وتركيبه .

واذا وضعنا الشروط السابقة معا وطبقناها على سلوك او مهارة تبدو مع اختبارها المعيارى كما يلى :

١ - قدرة التلميذ الكتابية على جمع اعداد مكونة من منزلتين بصحة ٩٠٪ وخلال ١٠ عشر دقائق .

الاختبار المعيارى :

امامك عشر مسائل حسابية تحتوى على اعداد ذات منزلتين ، اجمعها كتابيا بصحة ٩٠٪ وخلال عشر دقائق .

٢ - قدرة التلميذ الشفوية على ذكر الألفبائية الانجليزية مرتبة بصحة ٩٥٪ وخلال ٥ دقائق .

الاختبار المعيارى :

اذكر شفويا الألفبائية الانجليزية مرتبة حسب حروفها بصحة ٩٥٪ وخلال ٥ دقائق .

٣ - قدرة التلميذ العملية على تركيب مفتاح الغرفة الكهربائي بصحة ١٠٠٪ وخلال ٥ دقائق

الاختبار المعيارى :

لديك بيت فيه خمسة مفاتيح كهربائية بحاجة الى تركيب . انجز هذا العمل خلال ٢٥ دقيقة وبصحة ١٠٠٪ .

وبينا يخص لكل سؤال فى الاختبارات الموضوعية والمقالية قيمة محددة من العلامات يحصل التلميذ منها على ما يستحقه حسب نوع ومقدار اجابته ، يمتلك السؤال فى الاختبار المعيارى محكا يقرر المعلم على اساسه نجاح التلميذ من عدمه فى الاجابة عليه . فاذا ارتفع فى ذلك الى مستوى معيار التنفيذ المطلوب او تعدها ، حينئذ يعتبر ناجحا والعكس هنا صحيح .

وللتغلب على الصعوبات او المعارضة التى قد يواجهها تطبيق الاختبارات المعيارية فى التربية العربية ، نقتراح بان يحدد المعلم لكل سؤال معيارى ضمن الاختبار قيمة معينة من العلامات تتناغم مع طوله وصعوبته واهميته .. فاذا اتفقت اجابة التلميذ مع معيار وشروط التنفيذ المتمثلة فى السؤال ، عندئذ يحصل على علامته ، والا - فسيخسرهما كاملة ايضا . فاذا كان على سبيل المثال لدى معلم اختبار معيارى مكون من عشرة اسئلة قيمها بالعلامات كالتالى :

السؤال الأول	= ٥	السؤال السادس	= ١١
السؤال الثانى	= ٧	السؤال السابع	= ١١
السؤال الثالث	= ٨	السؤال الثامن	= ١٢
السؤال الرابع	= ١٠	السؤال التاسع	= ١٢
السؤال الخامس	= ١٠	السؤال العاشر	= ١٤

ووجد المعلم عند تصحيحه للاختبار بان احد التلاميذ قد نجح فى الاجابة على السؤال الاول والثانى والثالث والخامس والسادس والثامن والتاسع والعاشر ، حينئذ تكون علامته التحصيلية النهائية :

$$\frac{٧٩}{١٠٠} = ١٤ + ١٢ + ١٢ + ١١ + ١٠ + ٨ + ٧ + ٥ =$$

وبينا لا يخالف هذا الاجراء فلسفة ومبادئ الاختبارات المعيارية بوجه عام ، فانه يستجيب فى نفس الوقت لرغبات ومتطلبات البيئات التربوية التقليدية القاضية بمقارنة تحصيل او تعلم افراد التلاميذ مع اقرانهم فى سنهم او صفهم .

و- الخلاصة :

لقد عالج الفصل اربعة انواع رئيسية من وسائل قياس التحصيل كانت على التوالى :

١ - وسائل الملاحظة المنظمة ، ومن اهمها :

■ القوائم .

■ مقياس التقدير المتدرجة الرقمية والبيانية .

■ سجلات الحوادث او السجلات القصصية .

■ جداول المشاركة البيانية - العددية البسيطة والتصويرية والنوعية .

٢ - الاختبارات الموضوعية ومن اهمها :

■ اختبارات الاختيار المتعدد .

■ اختبارات الحقيقة او الزيف ، الصحيح او الخاطئ - ثنائية الاختيار .

■ اختبارات ملء الفراغ .

■ اختبارات المطابقة .

■ الاختبارات الدورية القصيرة .

٣ - الاختبارات المقالية - القصيرة والطويلة .

٤ - الاختبارات المعيارية او التنفيذية .

ز- اسئلة للمراجعة

١ - عرف كتابيا بما لا يزيد عن ثلاثة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ المصطلحات

التالية :

القائمة ، مقياس تقدير متدرج رقمي ؛ مقياس تقدير متدرج بياني ، سجل الحوادث ، جدول مشاركة قائمة ، جدول مشاركة تصويري ، جدول مشاركة عددي نوعي ، اختبار متعدد الاختيار ، اختبار ثنائي ، اختبار ملء الفراغ ، اختبار المطالعة ، اختبار دورى قصير ، اختبار مقالى ، اختبار معيارى .

٢ - لخص كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ المبادئ والارشادات التصويرية التى تخص كلا من الوسائل والاختبارات التقييمية الواردة فى سؤال ١ .

٣ - طور كتابيا فى تخصصك مستعملا المبادئ والارشادات المناسبة وبصحة لا تقل عن ١٠٠٪ الوسائل والاختبارات التالية :

■ قائمة واحدة على الاقل

- مقياس تقدير متدرج رقمى واحد على الاقل .
- مقياس تقدير متدرج بيانى واحد على الاقل .
- سجل حوادث واحد على الاقل .
- جدول مشاركة قائمة واحد على الاقل .
- جدول مشاركة تصويرى واحد على الاقل .
- جدول مشاركة عددى نوعى واحد على الاقل .
- اختبار متعدد الاختيار بخمسة اسئلة على الاقل .
- اختبار ثنائى الاختيار بعشرة اسئلة على الاقل .
- اختبار ملء الفراغ بخمسة اسئلة على الاقل .
- اختبار مطالعة بخمسة اسئلة على الاقل .
- اختبار دورى قصير بخمسة اسئلة متنوعة - موضوعية ومقالية ومعيارية .
- اختبار مقالى بعشرة اسئلة - خمسة مقالية طويلة واخرى قصيرة .
- اختبار معيارى بعشرة اسئلة على الاقل .

* * *

الفصل الثامن

قياس التحصيل - مبادئ تطبيقية عامة

أ - المقدمة

ب - صفات المعلم الناجح في القياس

ج - صفات عامة للاختبارات

د - خصائص الاختبار التربوي البناء

١ - الموثوقية

■ مؤثرات موثوقية الاختبار

- حجم الاختبار

- تباين خطأ القياس

٢ - الصلاحية

■ تحسين صلاحية اختبارات المعلم الموضوعة

- طريقة تحليل العناصر العالية - المنخفضة

٣ - قابلية الاختبار للاستعمال

■ توفر نماذج بديلة للاختبار

■ تغطية الاختبار لأنواع العمليات العقلية او السلوكية المطلوبة

■ امكانية استعمال الاختبار في المدة المسموح بها

■ سهولة تصحيح الاختبار

■ موضوعية الاختبار

■ سهولة اجراء الاختبار

هـ - خطوات القياس في التربية الحديثة

و - ترتيب اسئلة الاختبار

- ز- تحضير الارشادات العامة لأخذ الاختبار
ج- عوامل يجب مراعاتها عند اجراء الاختبار
١ - عامل البيئة المادى
٢ - العامل النفسى
٣ - العامل الاجرائى او الادارى
ط - مبادئ تصحيح الاختبار
ي - تحليل نتائج الاختبار
ك - دور قياس التحصيل فى توجيه التعلم والتعليم
ل - الخلاصة
م - اسئلة للمراجعة

قياس التحصيل - مبادئ تطبيقية عامة

أ - المقدمة :

لقد اهتم الفصل السابع بمعالجة وسائل قياس التحصيل ومبادئ وكيفيات تطويرها . وفي هذا الفصل سنركز على عرض المبادئ والمفاهيم التطبيقية المتنوعة التي تخص عوامل قياس التحصيل كالمعلم والتلاميذ والقاعة الاختبارية والاختبار نفسه . ونؤكد على المعلم بهذه المناسبة ان يطلع بعناية على مادة هذا الفصل ويستوعب كافة مفاهيمها وتفصيلها قبل اجرائه لأى اختبار او حتى تجربته له . حينئذ فقط نضمن له نجاحا واضحا وسهلا في عملية التقييم وخبرة تربوية بناءة ممتعة له ولتلاميذه على السواء . وتتلخص المبادئ التطبيقية العامة التي سيعرضها الفصل في عشر نقاط هي على التوالي كما يلي (١) :

- صفات المعلم الناجح في القياس
 - صفات عامة للاختبارات
 - خصائص الاختبار التربوي البناء
 - خطوات التقييم في التربية الحديثة
 - ترتيب اسئلة الاختبار
 - تحضير الارشادات العامة لأخذ الاختبار
 - عوامل تجب مراعاتها عند اجراء الاختبار
 - مبادئ تصحيح الاختبار
 - تحليل نتائج الاختبار
 - دور قياس التحصيل في توجيه التعلم والتعليم
- ب - صفات المعلم الناجح في القياس :
- يجب ان يتصف المعلم حتى يتمكن من القياس لبناء لقدرات وخصائص تلاميذه ، بعدة مميزات منها ما يلي :

(١) محمد زياد حمدان ، تقييم التعلم - أسسه وتطبيقاته . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٠ ، الفصل الأول والتاسع .

١ - ان يكون ملما بمبادئ واساسيات علم النفس وعلم النفس التربوى .. تمنح هذه المعرفة المعلم قدرة تلقائية فى الاستجابة لرغبات التلاميذ وفروقهم الفردية النفسية والادراكية والجسمية ، وتطوير وتعديل وسائله القياسية ، وتطبيقها بما يتفق مع فروقهم الشخصية .

٢ - ان يكون متعمقا فى مادة تدريسه . ان عدم معرفة المعلم لمادته تفقده القدرة على تطوير اختبارات فيها ، لانه لا يتوفر له فى هذه الحالة مفاهيم وحقائق وخبرات يختبر تلاميذه بها .

٣ - ان يكون لديه معرفة كافية بوسائل التقييم المتوفرة للاستعمال وخصائص كل منها واغراضه . تمكنه هذه المعرفة من اختيار المناسب من هذه الوسائل للحالة القياسية التى هو بصدها .

٤ - ان يكون لديه مهارة كافية فى تطوير الاختبارات واعدادها بصيغ بناءة نفسيا وتربويا حتى تؤدى الغرض او المهمة التى ستجرى من اجلها .

٥ - ان يكون لديه مهارة تطبيقية كافية فى استعمال واجراء وتصحيح الاختبارات وتحليل نتائجها وكشف التغير فى تعلم التلاميذ من خلالها .

ج - صفات عامة للاختبارات :

تتميز الاختبارات عموما بالصفات التالية :

١ - انها ذات مواقف تعليمية وعملية محددة .. ففيها يطلب من التلاميذ بأن يجيبوا على اسئلة معينة وخلال وقت معين واحد غالبا وفى غرفة او قاعة مناسبة وحسب شروط وتعليمات خاصة .

٢ - انها ذات معايير تحصيلية محددة . فعندما يجرى المعلم اختبارا على تلاميذه ، يكون لديه فى العادة اجابة نموذجية يقيس على اساسها مدى صحة اجاباتهم او انجازهم لمتطلبات كل سؤال .

٣ - ان نتائجها تمثل سجلا دائما لسلوك التلاميذ التحصيلى ، فهى ترافقهم اينما حلوا ومهما تقدموا فى العمر .

د - خصائص الاختبار التربوى البناء

حتى يكون الاختبار التربوى مفيدا ، يؤدى بشكل بناء الى كشف قدرات ومهارات التلاميذ المطلوبة ، يتوجب ان يتصف بخصائص رئيسية مثل : الموثوقية Reliability والصلاحية Validity والقابلية للاستعمال Usability ، وفيما يلى كلمة توضيحية لكل منها .

١ - الموثوقية :

نعنى بموثوقية الاداة القياسية او الاختبار ان النتائج التى توصل اليها مستقرة وغير متغيرة اى متكررة ، ولهذا يطلق على الموثوقية فى هذه الحالة بالامانة .. ويجب التأكيد فى هذه المناسبة بانه لا يمكن ان تكون نتائج الاختبار باية حال من الاحوال متكررة بشكل مطلق وذلك لاختلاف الافراد المختبرين يوما عن يوم فى معدل نموهم وحالاتهم النفسية وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والبيئية .. ما يمكن قوله عن موثوقية الاختبار هو : اذا تقاربت نتائجه (بقليل من الزيادة او النقص) من حالة الى اخرى فانه يمكن ان يقال عندئذ بان الاختبار موثوق أو أمين .. يعنى اذا كانت نتيجة التلميذ $\frac{22}{3}$ عند الادارة الاولى للاختبار ثم كانت فى المرة الثانية $\frac{22.5}{3}$ ، وفى الرابعة $\frac{23.5}{3}$ ، عندها نستطيع القول بان هذا الاختبار موثوق لقياس الغرض المخصص من اجله . اما اذا كانت النتائج كما يلى :

الادارة الاولى للاختبار $\frac{22}{3}$ وفى الثانية $\frac{25}{3}$ وفى الثالثة $\frac{23}{3}$ وفى الرابعة $\frac{20}{3}$ ، عندئذ نقول بان الاختبار لا يعول عليه فهو غير أمين او موثوق فى قياس قدرة التلميذ .

■ مؤثرات موثوقية الاختبار :

ويؤثر على درجة الموثوقية هذه عوامل عدة منها :

- حجم الاختبار .

● كلما زاد حجم الاختبار أى كثرت عناصره وأسئلته نقصت عوامل الحظ والمصادفة والتخمين حيث تقود كثرة الأسئلة الاختبارية بهذا الخصوص الى تلافى أثر هذه العوامل أو الغاء بعضها بعضا .

● أمكن قياس المهمة المطلوبة . قد تعمل كثرة العناصر او الأسئلة على تغطية كل الجوانب الممكنة التى تتكون منها مهارة او قدرة التلميذ ، ومع هذا لا يعنى قصر الاختبار بالضرورة عدم تمثيله للقدرة او المهارة المطلوبة بل قد تفسح المجال فقط لاغفال او تجاهل بعض الجوانب او المكونات المهمة ، مما يجعل تمثيل الاختبار للسمة او القدرة الحقيقية للتلميذ مبتورا او ناقصا فى الغالب .

● أتاحت للتلاميذ فرصا اكثر كما ونوعا للتعبير عن أنفسهم ولاظهار قدراتهم . وفى حالة

كثرة الأسئلة يمكن ان يعطى التلميذ كل ما عنده ، وبهذا تكون نتيجته اكثر تعبيراً وواقعية لأنها تعكس اكبر قدر من مهارته وكفايته الحقيقية .
ويمكن قياس أثر طول الاختبار على قيمة موثوقيته بواسطة معادلة سبيرمان وبراون التالية :

$$رج = \frac{ع \times ق}{(ع + ق) (١ - ع)}$$

حيث :

رج = معامل الموثوقية الجديد للاختبار المطول .

ع = مقدار الزيادة في طول الاختبار

ق = معامل الموثوقية للاختبار القصير .

فاذا كانت الموثوقية ق = ٠,٦٢ ، وزدنا طول الاختبار خمس مرات فتكون درجة الموثوقية الجديدة في هذه الحالة :

$$رج = \frac{٠,٦٢ \times ٥}{(٠,٦٢ + ١) (١ - ٠,٦٢)}$$

$$= \frac{٣,١}{٣,٤٨}$$

$$= ٠,٨٩$$

أما اذا أراد المعلم معرفة عدد المرات التي يجب ان يزيد بها الاختبار ليصبح في مستوى معين من الموثوقية يريده ، فما عليه عندئذ سوى ان يعرف درجة الموثوقية القديمة للاختبار^(١) ، ثم يحدد درجة الموثوقية الجديدة التي يريدها حيث تظهر عملية تعيين عدد

(١) أنظر إلى كتابنا بهذا الخصوص : تقييم التعلم - أسسه وتطبيقاته ، بيروت : دار العلم للملايين - ١٩٨٠ ص ٥٨ - ٦٢ .

مرات زيادة حجم الاختبار من الأسئلة كما يلي :

لنفترض ان الوثوقية القديمة هي ٦٢, والجديدة التي يريدها المعلم في الاختبار هي ٨٩, تكون مرات الزيادة اذن :

$$\begin{aligned} \text{مرات الزيادة في حجم الاختبار} &= \frac{(\text{الوثوقية الجديدة}) - (\text{الوثوقية القديمة})}{(\text{الوثوقية القديمة}) - (\text{الوثوقية الجديدة})} \\ &= \frac{(89 - 62)}{(62 - 0.89)} \\ &= \frac{0.3382}{0.682} \\ &= 0.5 \text{ مرات تقريبا} \end{aligned}$$

- تباين خطأ القياس . Error of Measurement Variance.

ان العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ هي عينات محدودة من قدراتهم الحقيقية ، ويعتمد صدق هذه العينات التحصيلية في تمثيل قدرات الأفراد على الأسلوب الذي وجدت من خلاله العينة . فاذا اردنا ان نعرف مثلاً قدرة مناف في انجاز عمليات حسابية محددة ففي أغلب الأحوال نلجأ الى اختباره مرة واحدة خلال نصف ساعة او ثلاثة أرباعها في يوم من الأيام . افترض اننا قمنا فعلاً بذلك وكانت علامته التحصيلية $\frac{75}{100}$

السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : هل تمثل هذه العلامة قدرة مناف الحقيقية في انجاز العمليات الحسابية . طبعاً لا لأن العلامة الحقيقية في الغالب اعلى او اقل من زميلتها الملاحظة (المحصلة) . ولنفترض لغرض التوضيح بأن العلامة الحقيقية كانت ٦٩ . فالفرق الملاحظ (٦ علامات) هو ناتج من تأثير عامل جانبي او اكثر على مقدرة مناف التحصيلية اثناء فترة الاختبار . من هذه العوامل على سبيل المثال مايلي :

- عوامل تخص الاختبار كالتطول والقصر ومستوى الصعوبة ووضوح الارشادات

والتعليقات والوضوح في صياغة الأسئلة ومعناها ، ومناسبتها للوقت المسموح به للإجابة .

● عوامل تخص اجراء الاختبار كخصائص غرفة الاختبار من حيث التهوية والضوء والحرارة والحجم وموعد الاختبار (الساعة واليوم) ونوعية الاشراف على التلاميذ اثناء الاختبار واجراءات التصحيح ثم المشوشات الخارجية المحيطة (كالكلام والضجيج والنكتة والحفلات والمباريات الرياضية وغيرها) .

● عوامل تخص المعلم كحالته النفسية والعاطفية والصحية وظروفه البيتية وأسلوب معاملته ومقدار معرفته لمبادئ التقييم الحديث .

● عوامل تخص التلاميذ كحالتهم النفسية والعاطفية والصحية وظروفهم البيتية وقرسهم وحفظهم للمادة ونوع علاقتهم الفردية بالمعلم او المسؤول ، والاعياء والانتباه ومدى الفهم لتعليقات الاختبار والحظ عند التخمين .

ان العوامل السابقة هي امثلة محدودة لما يجب ان يؤخذ في الاعتبار عندما نريد الحكم على تحصيل تلميذ من التلاميذ بالجودة او الانخفاض .

وللتغلب على مشكلة الخطأ في قياس التحصيل ، يلجأ المربون الى اختبار التلميذ لمرات متعددة وفي اوقات وظروف مختلفة ، ثم يجدون معدل هذه العلامات المحصلة فيكون هذا المعدل قريبا الى حد ما من مقدار التحصيل الحقيقي له (ولا يساويه بأية حال من الاحوال) .

ولكن عملية اختبار التلميذ لعدة مرات من اجل الحصول على عينة صالحة تمثل قدرته الحقيقية هي عملية مرهقة ومضیعة للوقت ، ولهذا يميل المربون الى معرفة نسبة التباين بين التحصيل الحقيقي والملاحظ لغرض تنبؤ القدرات الحقيقية للتلاميذ .

تباين العلامات الحقيقية

فالموثوقية في هذه الحالة =

تباين العلامات المحصلة

ويتركب تباين العلامات المحصلة من: تباين العلامات الحقيقية + تباين خطأ القياس ، اى تصبح معادلة الموثوقية السابقة كما يلى :

تباين العلامات الحقيقية ،

الموثوقية = $\frac{\text{تباين العلامات الحقيقية}}{\text{تباين العلامات المحصلة}}$ = تباين خطأ القياس + تباين العامة بهذا

المخصوص تنص أنه : كلما زاد تباين خطأ القياس كلما انخفضت موثوقية الاختبار والعكس صحيح .

فإذا كان تباين العلامات الحقيقية لمجموعة من التلاميذ يساوى ٨,٣ وتباين خطأ القياس يساوى ٢ فتكون الموثوقية اذن :

$$\begin{aligned} & \frac{8,3}{2 + 8,3} = \\ & \frac{8,3}{10,3} = \\ & 0,81 = \end{aligned}$$

دعنا الآن نزيد مقدار تباين خطأ القياس الى ٤,٢ فنرى قيمة الموثوقية قد قلت

بشكل كبير لتصبح :

$$\begin{aligned} & \frac{8,3}{4,2 + 8,3} = \text{الموثوقية} \\ & \frac{8,3}{12,5} = \\ & 0,66 = \end{aligned}$$

وإذا انقصنا تباين خطأ القياس الى ١ ، فالموثوقية الجديدة تساوى في هذه

الحالة ٠,٨٩

ان ما تعنيه الارقام السابقة في الحقيقة هو مقدار تمثيل العلامة المحصلة (الملاحظة) للعلامة الحقيقية للفرد . فدرجة الموثوقية ٠,٨١ مثلا تعنى ان العلامة التى حصل عليها التلميذ تمثل ٠,٨١ من العلامة الحقيقية او القدرة الدائمة له . اما النسبة المتبقية ٠,١٩ فتمثل القيمة التى لم تستطع العلامة الملاحظة تمثيلها نتيجة لأخطاء اعترت عملية القياس . اى بعبارة اخرى : ان مدى صحة تنبؤ العلامة المحصلة للعلامة الحقيقية قد بلغ ٨١% اما الفرق ١٩% فراجع لخطأ في عملية القياس .

وان سبيلنا الى تقليل تباين خطأ القياس وتحسين درجة الموثوقية عموما هو مراعاتنا او محاولة ضبطنا لمجمل العوامل الاربعة التى اثبتناها بهذا الشأن : عوامل تخص الاختبار واجراءه وعوامل تخص المعلم والتلاميذ .

٢ - الصلاحية

نعنى بالصلاحية تمثيل الاختبار للقدرة او المهارة التى يختص بقياسها . فاذا كان الاختبار يغطى على سبيل المثال معرفة التلاميذ لمحتوى مادة دراسية كما هى حال

اختبارات التحصيل عموما فان مدى دقة الاختبار في تمثيل نوع المحتوى المطلوب يشير الى صلاحيته .

اما اذا كان الغرض هو قياس مهارة فردية ، فان درجة انجاز السلوك بالمقارنة مع معايير لها مسبقا يدل على مدى صلاحية الاختبار . وسواء كان الغرض من الاختبار هو قياس معرفة نظرية او انجاز عملي او قيمي ، فانه لابد من توفر معايير محددة يمكن على اساسها ان تعرف صدق الاداة من عدمه . وتجدر الاشارة بهذه المناسبة بان معايير الصدق تختلف باختلاف نوع الصلاحية التي نريدها من الاختبار ^(١) .

ولايجاد درجة صلاحية الاختبار للعمل على تحسينه او تنقيحه نقارن علامته بعلامات اختبار آخر مقنن (او غير مقنن) بحيث يخدم الاختبار الاول كمعيار يقاس على اساسه مدى صدق او صلاحية الاختبار . وتتم في العادة هذه المقارنة عن طريق معاملات الارتباط المختلفة ، وخاصة معامل ارتباط بيرسون الذي يستخدم الاول منهما العلامات الخام للتلاميذ بينما يستخدم الثاني العلامات الانحرافية ^(٢) .

وعلى كل حال ، لما كانت الاختبارات التي يستعملها المعلم في مدارسنا موضوعة من قبله في العادة ، ويصعب عليه مقارنتها بمعيار مقنن ، اما لعدم توفر هذا المعيار او لعدم تأكيد المعلم من تشابه موضوعها او محتواها ، فاننا سنقوم في الفقرة التالية بعرض طريقة عملية يمكن للمعلم تطبيقها لتحسين مستوى صلاحية اختباره بشكل عام .

■ تحسين صلاحية اختبارات المعلم الموضوعة .

لا تزال درجة صدق اختبارات المعلم الموضوعة في تنبؤ نجاح التلاميذ غير معروفة حتى الآن ، كما لا توجد وسائل احصائية محددة يمكن تعميم استعمالها لتعيين مدى هذه الصلاحية .

وربما يرجع السبب الرئيسي لهذه الحيرة والصعوبة في تحديد صلاحية اختبارات المعلم الى كونها ادوات غير مقننة ، يمثل كل منها حالة فردية في مجال التقييم ، تختلف من معلم الى معلم ومن مدرسة الى اخرى .

(١) ارجع الى كتابنا : تقييم التعلم - اسسه وتطبيقاته ص ٨٠ - ٩١ .

(٢) Diederich, P. Short-Cut Statistics For Teacher-Made Tests. Evaluation and Advisory Service Series, No.5. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1964, PP.6-13.

ومهما يكن ، فان طريقة تحليل العناصر الاختبارية العالية المنخفضة قد تفيد المعلم في التعرف مبدئيا على صلاحية الاختبارات التي يطورها .

■ طريقة تحليل العناصر العالية - المنخفضة

طور علماء القياس هذه الطريقة لغرض رفع كفاية اختبارات المعلم قياسيا وتربويا . ولاجراء عملية التحليل ، يمكن للمعلم اتباع الخطوات التالية :

■ اقسم علامات الفصل الى قسمين متساويين ، يتكون الاول من العلامات العالية ، ويتكون الثاني من العلامات المنخفضة . ولانجاز هذا ، أكتب جميع العلامات بشكل متسلسل مبتدئا بالعلامات العالية ومنتھيا بالمنخفضة . واذا كان مجموع الفصل افراديا يمكن للمعلم اھمال علامة واحدة ليكون لديه رقما مزدوجا يستطيع قسمته الى قيمتين متساويتين .

■ اذا وجد في المنتصف عدد من العلامات المتساوية القيمة ، عندئذ يحدد عدد هذه العلامات الكلى ، ثم يعرف كم منها ينتمى الى المجموعة العليا او المنخفضة وتوزع بالتالى على هذا الاساس بحيث ينتج في النهاية عدد متساو من العلامات في كل مجموعة . فاذا كان لدينا على سبيل المثال عشرون تلميذا وكانت علاماتهم في اختبار للجغرافيا يتكون من خمسة اسئلة : ٢٥ ، ٣٠ ، ٢٠ ، ١٨ ، ١٢ ، ١٨ ، ٥ ، ٩ ، ١٠ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٤ ، ١٤ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٢١ ، ١٦ ، ١٥ ، ١١ ، ١٨ ،

نرتب العلامات على النحو التالى :

١٠	١٥	١٨	٢٤	٣٠
٩	١٤	١٨	٢٣	٢٨
←————→				
٥	١٢	١٨	٢١	٢٧
٤	١١	١٦	٢٠	٢٥

ثم :

العلامات العليا	العلامات المنخفضة
٣٠	١٨
٢٨	١٦
٢٧	١٥
٢٥	١٤
٢٤	١٢
٢٣	١١
٢١	١٠
٢٠	٩
١٨	٥
١٨	٤
١٠	١٠

والآن أصبح الطريق ممهدا لاجراء عملية تحليل اسئلة الاختبار والتي تتم باستعمال المصطلحات التالية :

- ع : عدد افراد المجموعة العليا الذين اجابوا على السؤال .
- م : عدد افراد المجموعة المنخفضة الذين اجابوا على السؤال .
- ع+م : دلالة الصعوبة وتمثل مجموع التلاميذ الذين اجابوا على السؤال .
- ع-م : دلالة التمييز وهى الفرق بين عدد التلاميذ فى المجموعة الاولى وعدد التلاميذ فى الثانية الذين اجابوا على السؤال .
- يقترح ديدريك بان السؤال يكون صالحا (كما هى حال السؤال الثانى) (انظر جدول ٨ - ١) ، ويمكن تضمينه فى الاختبارات المقبلة اذا كانت دلالة التمييز لا تقل عن ١٠٪

من حجم الفصل . اى يعنى ان الدلالة حسب مثالنا الحالى لا تقل عن ٢ من التلاميذ .
اما اذا انخفضت دلالة التمييز للسؤال عن ١٠٪ فانه يجب على المعلم والحالة هذه ان
يتفحص السؤال ، فاما يعيد بناءه او يستثنيه من اختباره في المستقبل (كما هي حال
السؤال الاول والخامس) .

اما بالنسبة لدلالة صعوبة السؤال ، فاذا كان عدد التلاميذ الذين اجابوا على السؤال
كبيرا ، فان هذا يعنى ان السؤال يميل الى السهولة (مثل السؤال الاول) . وبوجه عام ،
اذا وصلت نسبة الاجابة الصحيحة للسؤال ٩٠٪ فان السؤال يعد سهلا جدا ، فاما ان
يستثنى ، واما ان يعتبر في اختبارات مقبلة لغرض التقديم او التمهيد .

اما اذا بلغت دلالة الصعوبة للسؤال اقل من ٣٠٪ اى اذا انخفضت الاجابات
الصحيحة للسؤال عن هذا الحد ، فربما يكون السؤال في هذه الحالة صعبا جدا (كما هي
في السؤال الخامس) (١) .

جدول ٨ - ١ : كشف صلاحية اختبار المعلم بطريقة تحليل العناصر العالية - المنخفضة (٢)

السؤال	ع	م	ع + ع	ع - م
١	١٠	٩	١٩	١
٢	٨	٥	١٣	٣
٣	٧	٩	١٦	٢-
٤	٦	٦	١٢	صفر
٥	٢	١	٣	١

* تذكر ان عدد الفريق عالي العلامات = ١٠ ، ومنخفض العلامات = ١٠

(1) Mclaughlin, K. Interpretation of Tests Results. In, Raths, Pancelia & Van Ness. Studying Teaching (2nded.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc. 1971, PP.148-156.

(٢) ان الارقام المدونة تحت فئة ع ، م في جدول ٨ - ١ تشير الى اعداد التلاميذ التي اجابت على كل سؤال في الاختبار . وقد يتوصل المعلم الى هذه الارقام بواسطة السؤال المباشر للفصل بخصوص التلاميذ الذين اجابوا على السؤال من كل فريق .

وفي الواقع يجب ألا يحتوى الاختبار عددا كبيرا من هذا النوع . وبمزيد من التمهيص والمراجعة لمثل هذا السؤال قد يكشف المعلم انه يغطى مفهوما صعبا يجب ان يوضح أو يدرس التلاميذ أكثر أو انه يسأل عن تفاصيل ومعلومات تافهة يجب ألا يحتويها المنهج ، أو يجب ألا تمثل في الاختبار .

وكما هو ملاحظ في السؤال الرابع ، فان عددا متساويا من الفريقين قد اجاب عليه ، ولذلك يعد مثل هذا السؤال فاقدا للقوة التمييزية (حيث تبلغ في هذه الحالة صفرا) بين الفريقين أو التلميذين القوي والضعيف تحصيليا . وفي هذه الحالة يحذف السؤال أو ينقح بشكل جذري لغرض زيادة قدرته التمييزية .

اما السؤال الثالث ، فعلى الرغم من انه يعد مقبولا من ناحية دلالة الصعوبة حيث تبلغ ٨٠٪ ، فان له دلالة تمييز سلبية ، بمعنى ان اجابات الفريق الثانى الصحيحة كانت اكثر من مثيلاتها للفريق الاول (- ٢) ، وعندما يحدث هذا ، فان السؤال اما ان ينقح أو يحذف نهائيا من الاختبار في المستقبل .

٣ - قابلية الاختبار للاستعمال :

على الرغم من ان موثوقية وصلاحية ادوات القياس هما صفتان اساسيتان يجب ان تتوفر في الاداة قبل امكانية اعتبارهما من الناحية التطبيقية . الا ان الموثوقية والصلاحية في حد ذاتهما لا تكفيان لاجازة الاختبار واستعماله بل يجب ان يلازمهما شروط او اعتبارات عملية اخرى ، والتي تمثل ايضا صفات ضرورية في الاختبارات حتى يمكن الحكم على ملاءمتها النهائية من الوجهة العملية الاجرائية .

ومن الصفات التي تدخل من قابلية الاختبار للاستعمال هي عامل الوقت المتوفر ومدى مناسبته لطول الاختبار ، مناسبة الادارة لنوع التلاميذ او الافراد الذين يجرى عليهم القياس ، ويدخل في هذا الاعتبار كذلك مناسبة الاختبار للغرض القياسي او الصفات التي سيتم قياسها ، والتكلفة المادية ، ومدى توفر نماذج اخرى بديلة للاختبار ، ثم درجة السهولة في تصحيحه .

تدخل كل هذه العوامل وغيرها في تحديد قابلية الاداة او الاختبار للاستعمال واجازتها نهائيا للتطبيق في التربية .

وفي الفقرة التالية ، سنقوم بايجاز — بتوضيح العوامل العملية لإعلاء^(١) .

(1) Bernard, H. Psychology of Learning & Teaching (3rd ed.) New York: McGraw-Hill Book Co. 1972, PP. 181-183; and, Miller and Rose, 1975, PP. 219-222.

■ توفر نماذج بديلة للاختبار؛

وهذا يعنى انه اذا كان للاختبار اشكال متعددة ، معدلة ومتنوعة في سهولتها وصعوبتها ، فان من واجب المعلم او المسؤول ان يختار النموذج الذى يتناسب مع موضوع اختباره ومع مستوى التلاميذ الذين سيختبرهم .

■ تغطية الاختبار لانواع العمليات العقلية او السلوكية المطلوبة :

فاذا كان المطلوب من التلاميذ هو عمليات فكرية استنتاجية فيجب على الاختبار والحالة هذه ان يطلب منهم ذلك تاركا عمليات التذكر وما شابهها جانبا .

■ امكانية استعمال الاختبار في المدة المسموح بها :

فمن الاختبارات او الادوات القياسية ما هو سهل الاستعمال موجز وغير معقد ، ومنها ما هو غاية في التفصيل والصعوبة . وان من واجب المعلم هنا ان يختار من الاختبارات ما يناسب الوقت المسموح به ، او يعمل على تعديلها او توجيزها ليوافق ذلك ، فيتجنب بهذا كثيرا من الفوضى والاضطراب في الجدول الرسمى والروتين المدرسى .

■ سهولة تصحيح الاختبار :

تتفاوت الاختبارات وادوات القياس من حيث سهولة تصحيحها . فالاختبارات الموضوعية في معظمها مثلا اسهل تصحيحا من المقالية ، وكذلك اصبح هناك اختبارات يمكن تصحيحها تلقائيا بواسطة الآلات الحاسبة المتنوعة ، وهذا قطعاً يسهل على المعلم عملية التصحيح بشكل كامل او يعفيه منها . لذا فمن المفضل من المعلم ان ينتقى ، او يطور من الاختبارات ما هو سهل الاستعمال والتصحيح ، على ألا يتعارض هذا مع صلاحيتها وموثوقيتها في عملية القياس .

■ موضوعية الاختبار :

نقصد بالموضوعية بان اسئلة الاختبار او عناصره لا تحتل اكثر من تفسير بخصوص الاجابة الصحيحة ، فاجابة التلميذ اما ان تكون صحيحة او خاطئة . ويجب ان تحظى معايير الصحة والخطأ بموافقة واسعة من قبل المسجلين في التقييم التربوى والدراسات الاكاديمية . تفيد الموضوعية عملية التقييم بتجنيبها كثيرا من الحيرة واكسابها دقة وسلامة اكثر في التصحيح .

■ سهولة اجراء الاختبار :

ما تعنيه سهولة الاجراء هنا هو ان الاختبار وما تتطلبه من عمليات يجب ان تتوافق وامكانات الغرف الدراسية العادية . فاذا كان الاختبار يتطلب استعمال وسائل سمعية او بصرية او حتى آلات حقيقية (كما هى الحال فى التعليم المهنى) ، يصبح من الضرورى والحالة هذه ان يجرى الاختبار فى قاعات ملائمة لطبيعته ، او ينتقى النموذج الاختبارى المناسب للتجهيزات المدرسية او الغرف الصفية . فاذا كان الاختبار مثلاً يتعلق بقدرات التلاميذ الميكانيكية ، وكان لهذا الاختبار نماذج او بدائل مختلفة كتابية وشفوية وعملية (مع اعتبار ان هذه النماذج تغطى نفس المحتوى المنهجى والمهارات المطلوبة) ، فان المعلم يوازن بين ظروف مدرسته وتجهيزاتها فى هذه الحالة ، وينتقى النموذج الاختبارى المناسب على اساسها .

هـ - خطوات القياس فى التربية الحديثة :

يمتاز القياس فى التربية الحديثة عنه فى التربية التقليدية بكونه عملية منتظمة وهادفة ذات خطوات متتابعة مدروسة ، تؤدى فى نهاية الامر الى نتائج بناء محسوسة على كل من المعلم والتلاميذ والعملية التربوية بوجه عام ، يمكن تلخيص هذه الخطوات فى الفقرة التالية^(١) :

١ - تطوير المعلم لاهداف تعليمية عامة وخاصة (سلوكية) ليتمكن من التدريس على اساسها فيما بعد وتطوير اختباره التحصيلية بمختلف انواعها .

٢ - اختيار او تطوير اختبارات ووسائل قياسية نابعة من الاهداف التربوية فى الخطوة السابقة كما اشرنا .

٣ - اجراء الاختبارات ووسائل القياس المناسبة للحالة التربوية التى بصدها كل من المعلم والتلاميذ .

٤ - تحليل البيانات التحصيلية الناتجة من الاختبارات ، للتعرف على نوعية الانجاز الفردى والجماعى للتلاميذ .

٥ - كشف مقدار التغير فى تحصيل افراد التلاميذ سلباً او ايجاباً .

٦ - تحديد مواطن القوة والضعف فى تحصيل التلاميذ والتعرف على اسبابها لرعاية مظاهر القوة وعلاج عوامل الضعف .

(1) Davies, 1971, PP. 218-219; and, Wilson, Robeck and Michael, 1974, PP. 443-44.

٧ - تقرير النتائج النهائية ورفع توصيات واساليب العلاج لكل من يهمه أمر التلميذ كالادارة المدرسية والمشرف الاجتماعى والاسرة والتلميذ نفسه .

و - ترتيب أسئلة الاختبار

بعد قيام المعلم بتطوير أسئلة الاختبار الذى ينوى استعماله كما اثبتنا فى الفصل الثامن ، يلزمه ترتيب هذه الاسئلة وتنظيمها باسلوب أو طريقة مناسبة تساعد على جعل الاختبار نفسه مفيدا اكثر وغير مشوش لأفكار التلاميذ اثناء الاجابة . من الاساليب التربيبية التى يمكن ان يتبعها المعلم هى :

١ - تنظيم اسئلة الاختبار على اساس الترتيب الهجائى او التسلسل الزمنى .

٢ - تنظيم اسئلة الاختبار على اساس نوع محتوى الاسئلة .

٣ - تنظيم اسئلة الاختبار على اساس درجة صعوبة الاسئلة .

٤ - تنظيم اسئلة الاختبار على اساس نوعية العمليات الفكرية التى يقيسها الاختبار .

٥ - نوعية الاسئلة المستعملة :

وفى اى كلمة توضيحية موجزة لكل منها :

١ - ان تنظيم اسئلة الاختبار حسب ترتيبها الهجائى او تسلسل حوادثها الزمنى امر معروف ولا يحتاج الى شرح .

٢ - أما بالنسبة لمحتوى الاسئلة ، فيمكن أن يظهر ترتيب الاسئلة الاختبارية على اساسه فى كل تخصص كما يلى :

■ قواعد اللغة .

- اسئلة القاعدة او مبدأ النحو والصرف .

- اسئلة التمارين والتطبيقات - الامثلة والاعراب وغيرها .

■ العلوم الدينية .

- اسئلة المبادئ والقواعد والاحكام .

- اسئلة التطبيق والتمرين .

■ التاريخ :

- اسئلة اسماء الاماكن والقادة ..

- اسئلة الخصائص والنشأة .

- اسئلة الاعمال والمنجزات .
- اسئلة استنتاج العلاقات بين عامل وآخر (خاصة ، عمل او حادثه تاريخية) .
- اسئلة الآراء وكشف الصلاحية التاريخية للنصوص والحوادث المؤرخة .

■ الجغرافيا .

- اسئلة الحدود والموقع .
- اسئلة المساحة وعدد السكان .
- اسئلة السطح .
- اسئلة المناخ .
- اسئلة الحياة البشرية والاقتصادية .
- اسئلة المظاهر الادارية المختلفة .
- اسئلة المظاهر السياسية .

■ الكيمياء .

- اسئلة اسماء المحاليل ورموزها ومصطلحاتها .
- اسئلة طبيعة وخصائص المحاليل .
- اسئلة قواعد واحكام ونظريات تركيبها .
- اسئلة الامثلة والتجارب التطبيقية .
- التجارب المعملية .

■ الفيزياء والاحياء..

- اسئلة اسماء ومصطلحات المعدن او الحيوان او النبات .
- اسئلة الفئات والتصنيفات الخاصة بالمعدن او الحيوان او النبات .
- اسئلة الخصائص .
- اسئلة الاحكام والقوانين والنظريات .
- الاسئلة والتمرينات التطبيقية .

■ الرياضيات .

- اسئلة المبادئ والنظريات .
- الاسئلة والتجارب التطبيقية .

٣ - وإذا كانت الاسئلة ذات مستوى متنوع في صعوبتها عندئذ يلجأ المعلم الى ترتيبها حسب ذلك مبتدئاً بأسفلها ومنتهياً بأصعبها .

٤ - اما اذا كانت الاسئلة تغطى عددا متنوعا من العمليات الفكرية كتذكر المصطلحات والحقائق بانواعها ، ثم التفسير والتطبيق والتحليل والانتاج والربط والتقييم كما هي الحال في تصنيف بنجامين بلوم الادراكي^(١) او اذا كانت الاسئلة تغطى عمليات فكرية مثل مرافقة الحقائق وتسلسلها والعمليات الخاصة بالتمييز والمفاهيم والاحكام ثم المبادئ العامة الخاصة بحل المشكلات المركبة كما في سلم جاينيه للمهارات العقلية^(٢) ، عندئذ يتبع المعلم الترتيب التالى :

■ تصنيف بلوم الادراكي :

- اسئلة تذكر المصطلحات والحقائق الصغرى .
- اسئلة تذكر الحقائق الخاصة .
- اسئلة تذكر المبادئ والقواعد العامة والنظريات .
- اسئلة الاملّة وإيجاز او تفسير او تفصيل المعلومات - الاستيعاب .
- اسئلة تطبيق واستعمال المعلومات والمبادئ :
- اسئلة تحليل وتبيان عناصر وعلاقات المعلومات او الاشياء بعضها البعض .
- اسئلة ربط المعلومات معا لانتاج نوع جديد من المبادئ او المهارات او الاشياء او المعارف او الآراء .

- اسئلة تقييم صلاحية المبادئ والاشياء والحكم على قيمتها العامة .

■ سلم جاينيه للمهارات العقلية .

- اسئلة مرافقة الحقائق وتسلسلها .
- اسئلة التمييز .
- أسئلة المفاهيم .
- اسئلة الاحكام العادية والمبادئ .
- اسئلة الاحكام العامة الضرورية والمبادئ لحل المشكلات المركبة .

(1) Bloom, B. and Associates. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain: New York: David McKay Co. 1974.

(2) Gagne, R. The Conditions of Learning (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1977.

٥- واخيرا اذا احتوى اختبار المعلم على اكثر من نوع واخذ من الاسئلة ، كأن احتوى على مزيج من الاسئلة الموضوعية والمقالية والمعارية ، فان بالامكان ترتيب الاسئلة في مثل هذه الحالة على النحو التالي :

■ اسئلة ملء الفراغ .

■ اسئلة المطابقة .

■ اسئلة الخطأ والصواب .

■ اسئلة الاختيار المتعدد .

■ اسئلة المقالة القصيرة .

■ اسئلة الاختبارات المعيارية .

وعلى كل حال ، يمكن تلخيص مسألة تنظيم اسئلة الاختبار الواحد وتبويبها في المبادئ التالية :

١- بوب الاسئلة التي تتعلق بنوع معين من الاختبارات في قسم واحد او فقرة واحدة مثل اسئلة ملء الفراغ ، الاسئلة ثنائية الاختيار : الاسئلة المتعددة الاختيار ، الاسئلة المقالية وهكذا ، ولا تخلط ابدا بينها مهما يكن الحال .

٢- رتب الاسئلة ضمن القسم الواحد او الفقرة الواحدة حسب العمليات الفكرية المطلوبة او درجة صعوبتها او تسلسلها الزمني او ترتيبها الهجائي .

٣- رتب الاقسام او الفقرات الرئيسية للاختبار حسب صعوبتها العامة .

وهذا بالطبع يوصلك الى انواع الاقسام ومدى انتهائها الى الاختبارات العامة . ففي هذه الحالة ابدأ بفقرة الاسئلة الموضوعية ثم المقالية فالمعيارية .

ز- تحضير الارشادات العامة لأخذ الاختبار (١) :

ان انتهاء المعلم من تطوير الاختبار وترتيب اسئلته حسب تسلسل او نظام تربوي معين لايعنى ان الاختبار قد اصبح جاهزا تماما لاجرائه على التلاميذ ان اقتراح المعلم لارشادات وتوجيهات عامة لتوضيح طريقة اخذ الاختبار يمثل امرا ضروريا في عملية التقسيم ، حتى يمكن استثناء ونفى أى عامل قد يتدخل في اعاقه التلميذ من الاجابة

(1) Gronlund, 1977, PP. 81-84.

الصحيحة الكاملة او الحد منها .

ويمكن تحديد النقاط الاساسية التى يمكن اعتبارها فى هذا المجال بما يلى :

- ١- تحديد غرض الاختبار ومعرفة التلاميذ المسبقة لذلك .
- ٢- تحديد الوقت المسموح به للاختبار بشكل عام ولكل عنصر او سؤال بشكل خاص .
- ٣- اقتراح عدد الاسطر او الصفحات المناسبة لاجابة كل سؤال . يساعد هذا افراد التلاميذ على المفاضلة بين المعلومات وكتابة الالههم قبل المهم وخاصة فى حالة الاسئلة المقالية .
- ٤- اعطاء فكرة عن كيفية اجابة الاسئلة كتوضيح المقصود منها كما هى الحال فى الاسئلة المقالية مثلا . وكذلك تحديد الاسئلة الاختيارية وغير الاختيارية إن لزم ذلك .
- ٥- تحديد اهمية كل سؤال بالنسبة للاختبار ، وعدد العلامات المخصصة لكل منها .
- ٦- اعطاء تعليمات بخصوص كتابة الاجابة اما على ورقة منفصلة كما هى الحال عادة فى الاسئلة المقالية ، او على نفس ورق الاسئلة كما فى اختبارات الاجابة القصيرة ، واختبارات المطابقة وملء الفراغ واختبارات الاختيار المتعدد او ثنائية الاختيار .

ح- عوامل تجب مراعاتها عند اجراء الاختبار :

ان تطوير المعلم للاختبار ، وتنظيم استئلته ، ووضع التعليمات والارشادات الاجرائية العامة ، يفسح المجال للخطوة الاخيرة وهى اجراء الاختبار حيث تراعى ثلاثة انواع من العوامل هى ^(١) :

- ١- عامل البيئة المادى : ويتمثل هذا فى تهيئة الغرفة الدراسية وملاءمة ظروفها ايجابيا حتى لاتكون عائقا (ولو بسيطا) لاجابة التلاميذ الكاملة كيفا وكما ، ومن الاشياء التى يجب ملاحظتها فى هذا الصدد هى عدم ازدحام التلاميذ وتوزيعهم بشكل مناسب ، والهدوء العام ، والضوء والتهوية والحرارة المناسبة . ان معظم هذه الاشياء قد تكون متوفرة فى الاحوال العادية لغرف الدراسة ، وما على المعلم الا ان يتأكد من تشغيلها او ملاءمتها . اما فى غرف الدراسة التى لاتتوفر فيها الظروف المادية السابقة ، فان على المعلم الناجح

(1) Gronbach, L. Essentials of Psychological Testing (3rd ed.) New York : Harper & Row Publishers, 1970, PP. 44-77.

والناضج فكريا ان يجتهد لتعويض مايمكن تعويضه . كما نطلب من الجهات التربوية المسؤولة ان تعمل بشكل فعال على تحسين الظروف المادية لغرف الدراسة وخاصة خارج المدن ، لما لذلك من اثر بالغ على نفسية وتعلم التلاميذ .

٢- العامل النفسى : ان توفير شروط نفسية ايجابية ومراعاة المعلم لطبائع تلاميذه وعدم العمل على اثارهم نفسيا لى عوامل مهمة فى تحفيز التلاميذ على الاجابة الصحيحة بشكل منظم ومفيد .

من اهم النقاط التى يمكن للمعلم مراعاتها فى هذا المجال هى :

- عدم تهديد التلاميذ بالاختبار فى حالة سوء تصرفهم .
- عدم تحذير التلاميذ بأهمية الاختبار وبوجوب بذلهم لأقصى ماعندهم لذلك .
- عدم حث التلاميذ على الاسراع فى الكتابة حتى ينهوا الاختبار مع الوقت ، وان التعليقات المرفقة للاختبار تكون فى الغالب كافية لهذا الغرض .
- عدم تهديد التلاميذ بالنتائج السيئة المترتبة عن رسوبهم فى الاختبار بل اشعارهم لفظا وتطبيقا بان نتائج الاختبار ستكرس لتحسين درجة تعلمهم العام .
- ٣- العامل الاجرائى أو الادارى : ان مراعاة المعلم للعوامل المادية - لغرفة الدراسة والتفسيه للتلاميذ ، تقوده الى مراعاة نوع آخر من العوامل - اجرائية فى طبيعتها . من اهم هذه العوامل التى يجب على المعلم ان ينتبه اليها خلال الاختبار هى :
- يجب ان تكون التوجيهات والارشادات الشفوية (اذا استعملت) واضحة وموجزة ودقيقة .

- يجب ان تكون التوضيحات والامثلة المكتوبة على السبورة (اذا لزم) مختصرة وبسيطة ومرتبطة حسب علاقاتها العامة وموضوعاتها فى الاختبار .
- عدم التحدث عن اشياء غير لازمة قبل الاختبار وعدم استهلاك اية دقيقة من الوقت المخصص لاجابة التلاميذ فى غير ذلك .
- عدم مقاطعة التلاميذ اثناء الكتابة . واذا حدث ان سأل تلميذ عن نقطة معينة اجبه فرديا بهدوء ، وفى حالة اهمية السؤال لمجموع الفصل ، لامانع من توضيحه باختصار لهم .
- عدم اعطاء اشارات او تلميحات للتلميذ السائل بخصوص الاجابة الصحيحة .

■ عدم تشجيع او سباح التلاميذ بالنقل او الغش وذلك بالملاحظة الجادة اليقظة وبالمحافظة على وقار وقوة شخصيتك في الفصل .

ط- مبادئ تصحيح الاختبار :

بعد اجراء الاختبار ، تواجه المعلم مهمة التصحيح ، وهنا يمكن ان يراعى المبادئ التالية :

- ١- حاول التصحيح دائما بقلم مغاير في كتابته للون كتابة التلاميذ . ان هذا يساعد على عملية الجمع وتوضيح الجمع وتوضيح عناصر الخطأ والصحة في اجابة التلاميذ ، بالإضافة الى اضاء منظر مقبول أكثر للرؤية بشكل عام وورقة التلميذ بشكل خاص .
- ٢- في الاختبارات المنفردة الاجابة او ثنائية الاختيار ، حاول ان تضع اشارة خطأ (x) على كل اجابة غير صحيحة .
- ٣- حاول ان تضع علامة مميزة على الاجابة الصحيحة في الاختبارات متعددة الاختيار ، ان هذا يعطى للتلميذ تغذية راجعة حول اجابته بشكل عام والاجابة الصحيحة خاصة .
- ٤- حاول ان تخصص لكل اجابة صحيحة نقطة واحدة ، ان هذا يسهل الى درجة كبيرة عملية التصحيح والجمع وخاصة في الاختبارات المقالية .
- ٥ - حاول ألا تنظر او تعرف اسم التلميذ اثناء عملية التصحيح ، ان هذا يعينك بشكل كبير على اعطاء حكم موضوعي بخصوص اجابته .
- ٦- حاول ان تحضر مسبقا ملخصا يشمل النقاط الرئيسية لكل سؤال ، وكذلك بياناً او سلماً للعلامات المستحقة لكل نقطة في حالة الاختبارات المقالية .
- ٧- قرر مسبقا كيفية تقييم المعلومات او الاجابات غير المتعلقة بالسؤال في حالة الاختبارات المقالية والتي يكتبها بعض التلاميذ خطأ او بقصد الحشو فقط . عين كم من العلامات ستخصص في كل حالة او لكل سؤال وقد يجادل البعض ان هذا غير ضروري واننا في التربية معنيون فقط بالاجابة الصحيحة ، ولكن يمكن القول بان مثل هذا الاسلوب الجاد في التصحيح قد يجعل التلاميذ يهتمون أكثر بنوعية الاجابة ومدى صلتها بالسؤال ، أكثر من الحشو او التخمين في حالة عدم معرفتهم للمادة .
- ٨- حاول رصد العلامات حال انتهاء التصحيح او في اقرب فرصة لذلك في الدفتر

المخصص لهذا الغرض . ان هذا يعنى ضمنا بان تصحيحك للاجابات كان دقيقا ، وان فرصة تعديل بعض استحقاقات التلاميذ لنادرة جدا :

ى - تحليل نتائج الاختبار

يتكون لدى المعلم بعد تصحيحه للاختبار ارقام خام تمثل علامات التلاميذ تبقى هذه الارقام جافة خالية من اى معنى حتى يقوم المعلم ببعض العمليات الاحصائية التى يتعرف من خلالها على نوعية نتائج التلاميذ بشكل عام . من هذه العمليات الاحصائية التى يمكن تنفيذها بسهولة ويسر من قبل المعلم مقاييس النزعة المركزية^(١) . تستعمل مقاييس النزعة المركزية فى تحليل نتائج اختبارات التحصيل المقارنة كالاختبارات الموضوعية والمقالية . على كل حال تتلخص الخطوة الاولى فى تحليل علامات التلاميذ فى كتابتها على ورقة والنظر الى العلامة الاكثر حدوثا او تكرارا . مثل هذه العلامة بالمناسبة نسميها بالعدد الغالب The Mode فاذا كانت العلامة منخفضة ، عندها قد يستنتج المعلم بأن تحصيل التلاميذ فى مجمله غير مقنع (منخفض) ، اما اذا كانت العلامة المتكررة مرتفعة فقد يشير هذا الى ارتفاع تحصيل التلاميذ بصفة عامة ، او على الاقل لعدد لا بأس به منهم .

مثال : افترض ان فضلا يدرس المعلم له مادة فى العلوم . قد تحصل على العلامات الحام التالية :

١٥ ، ١٠ ، ٢٢ ، ١٧ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٥ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٥ ، ٢٥ .

٢٥ بالنظر الى العلامات التى تحصل عليها التلاميذ يتبين بان العلامة ٢٥ هى الاكثر تكرارا حيث بلغ ٦ مرات من اصل ١٥ (العدد العام للعلامات) وعليه قد يقول المعلم بان علامات الفصل عموما تنزع للتكتل حول قيمة مرتفعة وان تحصيل التلاميذ يميل بصفة عامة الى الارتفاع .

والاجراء الثانى الذى قد يستعمله المعلم لتحليل نتائج تلاميذه هو مايسمى بالوسيط . والوسيط هو الرقم او العدد الذى يقع فى منتصف مجموعة من البيانات او العلامات .

(١) Ferguson, G. Statistical Analysis in Psychology and Education.

New York: M: Graw-Hill Book Co., 1971, PP. 44-56.

ويستفيد المعلم من استعماله للوسيط في معرفة موقع علامة او تحصيل تلميذ معين بالنسبة لاقترانه .

فاذا كان هذا التحصيل يقع في النصف الادنى ، عندها قد يقول المعلم بان تحصيل مثل هذا التلميذ يميل الى التدنى اما اذا وقع التحصيل في المنتصف الاعلى للعلامات ، فيمكن القول بان تحصيل التلميذ على مايرام .

مثال : لناخذ العلامات في مثالنا السابق ونعيد ترتيبها من الاصغر الى الأكبر حيث تمثل هذه العملية (ترتيب العلامات او البيانات من الاصغر الى الأكبر) خطوة اساسية لايجاد الوسيط ، فتظهر العلامات بعد الترتيب كما يلي :

١٠ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٧ .

من نظرة سريعة للعلامة التي تقع في المنتصف يتبين بان العلامة ٢٣ هي الوسيط ، وعليه يمثل ما يقع دون هذه العلامة يمثل النصف المتدنى من تحصيل التلاميذ ، وما يعلوها يمثل النصف المرتفع .

وقد يواجه المعلم مجموعا مزدوجا لعلامات التلاميذ ، فبدل ان يكون المجموع ١٥ مثلا كما في مثالنا السابق ، قد يكون ١٦ او ١٨ في مثل هذه الحالة يأخذ المعلم العلامتين اللتين تقعان في الوسط ويجمعهما ثم يقسمهما على ٢ لينتج لديه العلامة الوسيطة .
فلو اضعنا علامة واحدة على مثالنا السابق يكون الوسيط كما يلي :

١٠ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٥ ، ٢٧ .

٢٧ ، ٢٨

نأخذ العلامتين رقم ٨ ، ٩ ونجمعهما ونقسمهما على ٢ ليخرج لدينا الوسيط .

$$٢٤ = \frac{٢٥ + ٢٣}{٢}$$

اما الاجراء الاخير لتحليل النتائج في هذا الفصل الذي يمكن ان يستعمل في كشف تكتل علامات التلاميذ فهو الوسيط الحسابي وتتلخص عملياته في جمع العلامات معا ثم

قسمتها على العدد العام ، فيظهر مثالنا الاول والوسط الحسابى كما يلى :

$$\begin{array}{r}
 ١٠ \\
 ١٤ \\
 ١٥ \\
 ١٧ \\
 ١٩ \\
 ٢٢ \\
 ٢٣ \\
 ٢٣ \\
 ٢٥ \\
 ٢٥ \\
 ٢٥ \\
 ٢٥ \\
 ٢٥ \\
 ٢٥ \\
 ٢٧ + \\
 \hline
 ٣٢٠
 \end{array}$$

$$\text{الوسط الحسابى} = \frac{٣٢٠}{١٥} = ٢١,٣$$

فاذا كانت النهاية العليا للتحصيل هى ٣٠ مثلا ، فان الرقم ٢١,٣ يشير الى ان التحصيل العام للتلاميذ لايأس به ، او حتى يميل الى الارتفاع قليلا . وبالنسبة للحكم على تحصيل افراد التلاميذ فيمكن القول بأنه اذا كان التحصيل يقل عن الوسط الحسابى عندئذ ، يستطيع المعلم القول بأن هذا التحصيل يقع تحت المعدل العام ، اما اذا ارتفع عن الوسط الحسابى ، فقد يعنى انه جيد ويميل الى الارتفاع . اما بالنسبة لتحليل نتائج الاختبارات المعيارية فالامر يختلف تماما . ففى حال كون مستوى التنفيذ محدداً فى الاختبار ، يقوم المعلم عندئذ بملاحظة حدوث السلوك او القدرة ايا كان نوعها شفهية او كتابية او تطبيقية فاذا توافق تنفيذ التلميذ للقدرة من حيث الاجراء والكم والنوع من

المعايير الموضوعية مسبقا لقبولها ، يستطيع المعلم في هذه الحالة الحكم بنجاح التلميذ وانتقاله الى مرحلة او مهارة اخرى ، اما اذا لم تصل قدرة التلميذ الى الحد الأدنى المطلوب ، فهذا يعنى بانه لازال بحاجة الى مزيد من التعلم او التمرين .

ك - دور قياس التحصيل في توجيه التعلم والتعليم

يمكن ان يقوم قياس التحصيل - اذا روعى في وسائله المبادئ التطويرية والتطبيقية المقترحة في الفصلين السابع والثامن - بدور هام واساسى في توجيه عمليات التعلم والتعليم . تبدو مظاهر هذا الدور موجزة في النقاط التالية^(١) :

١- معرفة المستوى العام لافراد التلاميذ ومقدار التنوع في تحصيلهم قبل التدريس . تساعد هذه المعرفة المعلم على اعداد خططه التدريسية او تعديلها ، ثم ملاءمة التدريس فيما بعد ليستجيب بذلك لحاجات التلاميذ وقدراتهم المتنوعة .

٢- تحديد مواطن الصعوبة لدى افراد التلاميذ في المادة الدراسية ، مما يقود المعلم الى اعادة تشكيل الاهداف والخطط التعليمية وتبسيط النواحي المستعصية للاستجابة البناءة لامكانيات تلاميذه .

٣- تحديد مواطن القوة والضعف لدى افراد التلاميذ ، مما يقود المعلم الى مزيد من التحدى العلمى للتلميذ القوى والى معالجة بناءة لزيادة تحصيل التلميذ الضعيف ورفع قدرته على التعلم .

٤- قياس فعالية الوسائل والانشطة التعليمية والمنهجية في انتاج التعلم واثرها عليه من خلال تحديد النتائج الكمية والنوعية للتلاميذ .

٥- قياس فعالية البرامج والمناهج المقررة ، وكشف مدى مناسبتها وكفايتها في تحقيق الاهداف التربوية .

(١) نورمان ماكزى ، مايكل اروث وهيويل جونس (ترجمة احمد القادري) فن التعليم وفن التعلم . باريس : اليونسكو والاتحاد العالمى للجامعات ١٩٧١ ، ص ١٦٤ - ١٧٤ .

Anderson, P. and Associate College Testing : Aguide To Practices & Programs. Washington, D.C. : ACE, 1959, PP. 11-95; chauncey, H. and Dobbin, J. Testing : its Place In Education Today. New York : Harper & Row Publishers, 1963, PP. 67-177; Educational Testing Service. Test Use and Validity. Princeton : ETS, 1980 Glaser, R. and Nitko, A. Measurement In Learning and Instruction, In, Thorndike, R, Educational Measurement Washington, D.C. : ACE, 1971, PP. 625-667; and, Hills, J. Use of Measurement In Selection and Placement. In, Thorndike, 1971, PP. 680-729.

٦- تجميع التلاميذ ذوى القدرات المتقاربة في مجموعات واحدة او مستوى صفى واحد ، ثم العمل على تكيف طرق التدريس والانشطة والمواد التعليمية لكل مجموعة بما يخدم تعلمها وفائدتها القصوى .

٧- تحديد الاسباب النفسية والاجتماعية والاقتصادية لقصور بعض التلاميذ او انخفاض مستوى تحصيلهم لمعالجة تلك الاسباب على اساس علمية سليمة من قبل مرشدين وموجهين مختصين .

٨- تحفيز الاسرة على تخصيص اوقات اضافية ومواد واساليب تعليمية خاصة خارج المحيط المدرسى لرفع تحصيل ابنائها والتغلب على مشاكلهم وصعوباتهم ومن المتوقع ان يؤدى هذا العمل الى مزيد من التعاون وتضافر الجهود بين الاسرة والمدرسة للنهوض بمسؤوليات التعلم .

٩- قبول افراد التلاميذ فى المدارس والمؤسسات التربوية المتخصصة ، كل حسب نوع ومقدار تحصيله كما يحدث عادة فى قبول انواع محددة من التلاميذ لمدارس المعوقين والمتفوقين ، والمعاهد المهنية والكليات المتخصصة .

١٠- اختيار افراد التلاميذ للمنح والبعثات الدراسية العلمية .

١١- اختيار وتوجيه افراد التلاميذ للدراسات التخصصية العليا التى تناسب قدرات وخصائص كل منهم .

١٢- تمييز المدارس ذات التحصيل المنخفض عموما للعمل على توزيع المواد التعليمية اللازمة للنهوض به وتحسينه .

ل - الخلاصة

يمثل قياس التحصيل عاملا هاما فى توجيه العملية التربوية وصنع قراراتها المتنوعة النفسية والتربوية والاجتماعية . فهو يمكن المعلم والاسرة والادارة المدرسية على سبيل المثال من الاستجابة لحاجات التلاميذ التربوية والنفسية بما يتوافق مع قدراتهم وخصائصهم الشخصية الذاتية .

وحتى يمكن الاستجابة البناءة لهذه الحاجات النفسية والتربوية لافراد التلاميذ ، يجب على المعلم ان يتصف بخصائص معينة تساعده بنجاح على تحقيق ذلك ، كما يجب ان

يتبنى القياس نفسه خطوات متتابعة منتظمة ليستطيع بحق تأدية الغرض الذى اعد من اجله .

ويستخدم القياس البناء وسائل واختبارات ذات خصائص ثلاث :

١ - الموثوقية ؛ وهذا يعنى بان الاختبار او الاداة تعطى نفس النتائج اذا اجريت على مجموعة من التلاميذ فى اوقات وامكنة مختلفة ، اى كلما كانت النتائج متكررة امكن القول بان الاختبار موثوقا أو أميناً .

ويؤثر فى هذه الامانة عوامل عدة منها حجم الاختبار نفسه ومقدار التباين الخاص بخطأ القياس .

٢ - الصلاحية ؛ وتشير الى قدرة الاختبار على قياس المهارة او العملية الفكرية المخصص لقياسها . وتقاس درجة صلاحية الاختبار فى العادة باستخدام معاملات الارتباط المختلفة .. كما ان هناك طريقة عملية لتحسين صلاحية اختبارات المعلم الموضوعية سمينها بطريقة تحليل العناصر العالية - المنخفضة .

٣ - قابلية الاختبار للاستعمال ؛ وتشمل هذه عوامل مثل توفر نماذج بديلة للاختبار وتغطية الاختبار لانواع العملية العقلية او السلوكية المطلوبة وامكانية استعمال الاختبار فى الوقت المحدد وسهولة تصحيحه واجرائه وموضوعيته .

وعند تطبيق الاختبارات عموماً ، هناك ارشادات مهمة يجب على المعلم معرفتها والتمرس عليها خاصة بترتيب الاسئلة وتنظيمها ، ثم تنفيذ الاختبار وتصحيحه وتحليل نتائجه . كما ان هناك توجيهات يجب على المعلم تزويدها لتلاميذه عند اخذهم للاختبار لاختصار الوقت ومساعدتهم على الاجابة الصحيحة المباشرة .

م - اسئلة للمراجعة

١ - عرف كتابيا بما لا يزيد عن ثلاثة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ لكل من المصطلحات التالية :

الموثوقية ، الصلاحية ، قابلية الاختبار للاستعمال ، تباين خطأ القياس ، تباين العلامات الحقيقية ، دلالة ضعوية السؤال ، دلالة تمييز السؤال ، تصنيف بلوم الادراكى ، سلم جاينيه للمهارات العقلية ، العدد الغالب ، الوسيط ، الوسيط الحسابى .

٢ - اذكر كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ الصفات العامة للاختبارات

- ٣ - عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ الخصائص العامة التى يجب ان يتمتع بها الاختبار التربوى البناء .
- ٤ - اذكر كتابيا وبصحة لا تقل عن ١٠٠٪ المعايير التى يمكن بها ترتيب اسئلة الاختبارات .
- ٥ - عدد كتابيا وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ مظاهر الدور الذى يمكن ان يقوم به قياس التحصيل فى توجيه التعليم والتعلم .
- ٦ - لخص كتابيا فى عشرة اسطر وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ صفات المعلم الناجح فى القياس .
- ٧ - لخص كتابيا فى عشرة اسطر وبصحة لا تقل عن ٨٠٪ العوامل المؤثرة على درجة الموثوقية .
- ٨ - اوجز كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ الارشادات العامة التى يلزمك فى العادة تحضيرها عند اخذ التلاميذ للاختبار .
- ٩ - لخص كتابيا فى نصف صفحة وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ المبادئ العملية التى يجب عليك مراعاتها عند تصحيح الاختبارات .
- ١٠ - اشرح كتابيا وبصحة لا تقل عن ٩٠٪ العوامل التى تراعيها عند ادارة (اجراء) الاختبارات .
- ١١ - اذا كانت درجة موثوقية الاختبار لديك تساوى ٠,٣٢ وقمت لفرض رفع هذه الموثوقية المتدنية بزيادة حجم الاختبار ست مرات . كم تصبح درجة الموثوقية عندئذ ؟
- ١٢ - اذا كان لديك اختبار بدرجة موثوقية تساوى ٠,٤٥ وارادت رفعها لدرجة ٠,٨٧ كم مرة يلزمك زيادة حجم الاختبار لتصل الى هذا الحد ؟
- ١٣ - اذا كان تباين العلامات الحقيقية لتلاميذك هو ٩,٧ ، وتباين خطأ القياس فى اختبار المادة هو ٣,٥ ، كم تبلغ درجة موثوقية الاختبار على هذا الاساس ؟
- ١٤ - اجريت اختبارا على تلاميذك فى المادة التى تدرسها مكونا من ستة اسئلة ، فكانت اجاباتهم على كل سؤال موزعة كما يلى :

السؤال	ع	م	ع + م	ع - م
١	١٢	١١		
٢	١٠	٤		
٣	٩	١١		
٤	٧	٧		
٥	٩	٥		
٦	٣	١		

تعرف على صلاحية الأسئلة الاختبارية اعلاه حسب طريقة تحليل العناصر العالية - المنخفضة ، مع العلم بان عدد التلاميذ هو ٢٤ .

١٥ - اجريت اختبارا في المادة التي تدرسها ، فكان علامات التلاميذ كما يلي :

أ = ١٣	ط = ٢٩
ب = ٢٧	ي = ٢٤
ج = ٢١	ك = ١٨
د = ١٩	ل = ٢٤
هـ = ٢٤	م = ١٦
و = ٢٤	ن = ١١
ز = ١٥	س = ٢٤
ح = ٢٢	ع = ٢٥

حلل العلامات التحصيلية اعلاه باستعمال مقاييس النزعة المركزية الثلاثة العدد الغالب والوسيط والوسط الحسابي محددًا رأيك بخصوص :

= نوعية التحصيل للفصل بشكل عام

= نوع التحصيل للتلاميذ ب ، ج ، ك ، س .

١٦ - طور اختبارا مقاليا قصيرا في مادة تدريسك بانواع مختلفة من المحتوى ، مراعيًا كافة المبادئ التطويرية والتطبيقية في الفصلين السابع والثامن ، ثم قم بتنظيم أسئلة على

اساس هذا المعيار (محتوى كل سؤال) .

١٧ - طور اختبارا موضوعيا متنوع الصعوبة في مادة تدريسك ، مراعيًا في ذلك كافة المبادئ التطويرية والتطبيقية في الفصلين السابع والثامن ، ثم قم بترتيب الاسئلة حسب درجة سهولتها او صعوبتها .

١٨ - طور اختبارا موضوعيا في مادة تدريسك مكونا من عشرة اسئلة تجسد عملياتها العقلية المطلوبة سلم جانيه .. رتب الاسئلة بعد ذلك حسب تسلسل المهارات العقلية التي ينص عليها سلم جانيه نفسه .

١٩ - طور اختبارا معياريا من عشرة اسئلة في مادة تدريسك تمثل مختلف العمليات الادراكية لتصنيف بلوم ، مراعيًا المبادئ التطويرية والتطبيقية المناسبة في الفصلين السابع والثامن .. اعمد الى ترتيب الاسئلة الآن بما يتفق وتصنيف بلوم نفسه .

٢٠ - طور عشرين سؤالًا في مادة تدريسك مراعيًا كافة المبادئ التطويرية والتطبيقية في الفصلين السابع والثامن ، وموزعة على النحو التالي :

- سؤالين مقالة طويلة .
 - ثلاثة اسئلة معيارية .
 - ثلاثة اسئلة مطابقة .
 - ثلاثة اسئلة ملء فراغ .
 - ثلاثة اسئلة مقالية قصيرة .
 - ثلاثة اسئلة ذات اختيار متعدد .
 - ثلاثة اسئلة ثنائية الاختيار .
- رتب الآن الاسئلة اعلاه في اختبار واحد على اساس النوع المشار اليه لكل منها .

* * *

ملحق الكتاب

ملحق أ :

- ١ - استطلاعات نفسية للتعرف على بعض الخصائص الفردية عند التلاميذ^(١)
- ٢ - استطلاع مبسط للتعرف على مفهوم الذات لدى افراد التلاميذ .
- ٣ - استطلاع روبنسن لقياس حافز التحصيل - الحاجة للتحصيل .
- ٤ - استطلاع سميث لقياس حافز التحصيل .
- ٥ - استطلاع لتمييز المرتفعين والمتدنين في غريزة حب الاستطلاع .
- ٦ - مقياس الحصر النفسى - القلق عند افراد التلاميذ .
- ٧ - استطلاع لقياس النزعة الوصلية - الانتهازية الميكافيلية .

(١) لم تجرب هذه الاستطلاعات بعد مع تلاميذنا في المدارس ، وعليه يتوجب من المعلم قبل استعمالها بشكل واسع ادارتها على مجموعتين تتكون كل منهما من خمسة وعشرين تلميذا على الاقل . واضعا اولئك الذين تتفق صفتهم مع موضوع الاستطلاع المقصود في واحدة واولئك الذين تتعارض صفتهم في الاخرى . او ان يخلط افراد المجموعتين مع معرفته لمن تتعارض صفته او تتفق مع موضوع الاستطلاع . وفي كل الاحوال ، اذا تحصل التلاميذ ذوو الصفة المتفقة مع الاستطلاع على علامات عالية ، والاخرون ذوو الصفة المتعارضة على علامات منخفضة ، عندئذ يمكن القول مبدئيا بصلاحية الاستطلاع للاستعمال مع التلاميذ بوجه عام مع اخذ الاعتبار بمتابعة التنقيح والتطوير . مع الامل ان نجربنا كل معلم بكيفية ونتائج تجربته عن طريق عنوان ناشر هذا الكتاب .

١ - استطلاع مبسط للتعرف على مفهوم الذات لدى افراد التلاميذ (١)

من أنا ؟

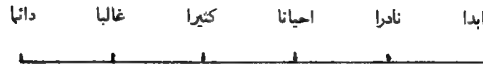
- ١ -
- ٢ -
- ٣ -
- ٤ -
- ٥ -
- ٦ -
- ٧ -
- ٨ -
- ٩ -
- ١٠ -
- ١١ -
- ١٢ -
- ١٣ -
- ١٤ -
- ١٥ -
- ١٦ -
- ١٧ -
- ١٨ -
- ١٩ -
- ٢٠ -

التوضيحات : يجيب افراد التلاميذ على سؤال « من أنا » معطين بذلك عشرين صفة او خاصية ايجابية او سلبية يراها كل منهم في نفسه . يستغل المعلم نتائج هذا الاستطلاع في العادة للتعرف على مفهوم الذات لدى افراد التلاميذ وكشف (او تنبؤ) اهدافهم الشخصية في التعلم والحياة العامة والميول التي يمتلكونها وانواع السلوك الذي يمكن ان يبادر به او يميلون الى تكراره والردود التي يمكن ان يبدوها عند تعاملهم مع الآخرين .

(1) Kuhn, M. and Mc Partland, T. An Empirical Investigation of Self Attitudes. American Sociological Review. 1954, 19 : 68-76.

٢ - استطلاع بديل للتعرف على مفهوم الذات لدى افراد التلاميذ (١)
أنا :

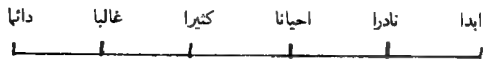
١ - ودود



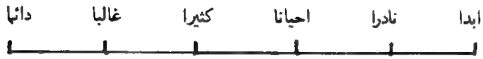
٢ - سعيد



٣ - شغوق



٤ - بطيء



٥ - أمين



التوضيحات : يمكن التعرف على صحة اجابة التلميذ بالنظر الى علامات الصفات المتعارضة فاذا كانت متعارضة
ايضا احداها منخفضة والاخرى مرتفعة فهذا يدل تلقائيا على صدق الاجابة (او ذكاء التلميذ في التزوير ايضا)
اما اذا كانت عكس ذلك فقد يعنى بان التلميذ حاول دون نجاح تجنب الحقيقة او انه ذو مفهوم ذاتى غير مستقر
ونفسية متقلبة .

وعلى العموم يراعى المعلم عند استعماله للمقياس المدرج اعلاه التوزيع التالى للعلامات :

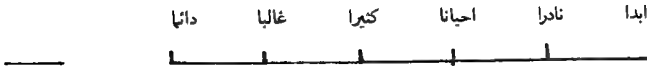
صفات : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٧ ،
٢٨ ، ٢٩ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٧ ، ٤٠ ،

ابدا = ٥ نادرا = ١ احيانا = ٢ كثيرا = ٣ غالبا = ٤ دائما = ٥

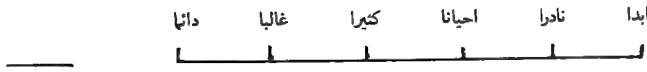
صفات : ٤ ، ٦ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٦ ، ٣٨ ، ٣٩ ،

ابدا = ٥ نادرا = ٤ احيانا = ٣ كثيرا = ٢ غالبا = ١ دائما = ٥

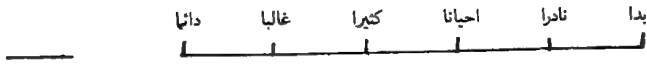
٦ - جاہل



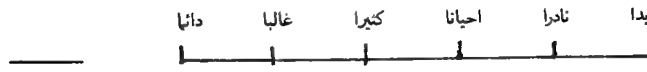
٧ - متسامح



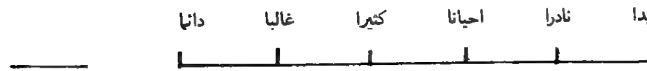
٨ - جسور



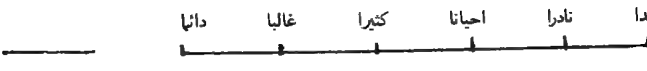
٩ - مرتب



١٠ - کسول



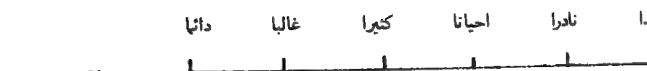
١١ - نظيف



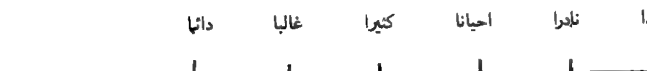
١٢ - مکروه



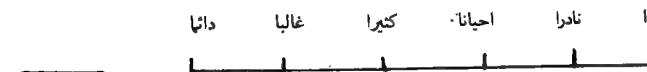
١٣ - محبوب



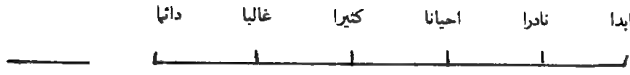
١٤ - فخور



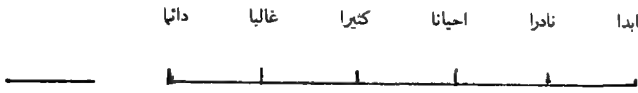
١٥ - کاذب



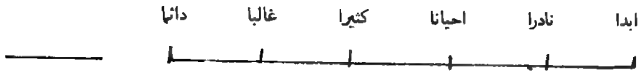
۱۶ - خجول



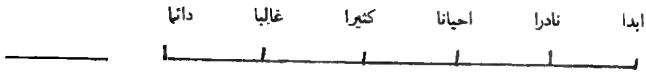
۱۷ - متعاون



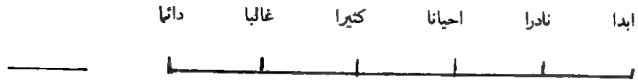
۱۸ - موثوق



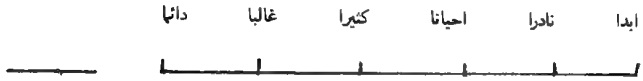
۱۹ - حسود



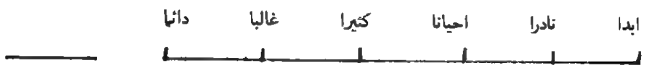
۲۰ - معين



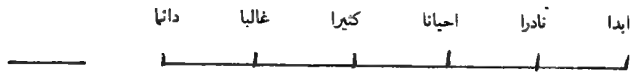
۲۱ - حزين



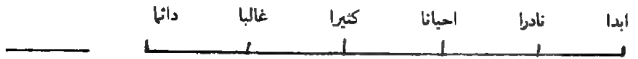
۲۲ - متأدب



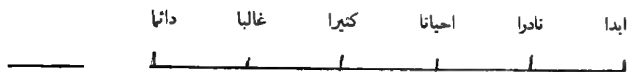
۲۳ - مشاير



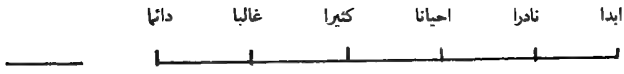
۲۴ - متبہ



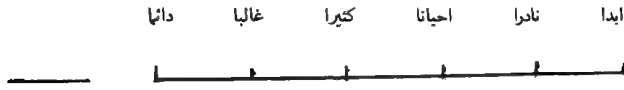
۲۵ - غليظ



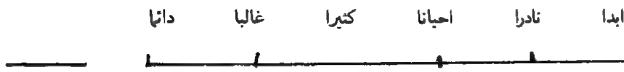
۲۶ - ذکی



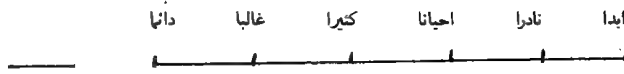
۲۷ - مترو



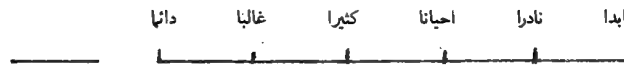
۲۸ - جذاب



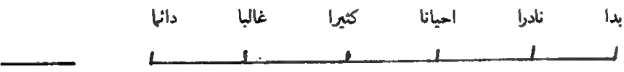
۲۹ - محظوظ



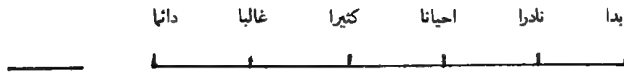
۳۰ - مهمل



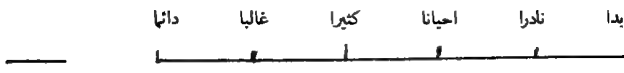
۳۱ - متوتر



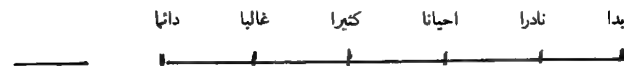
۳۲ - رقيق



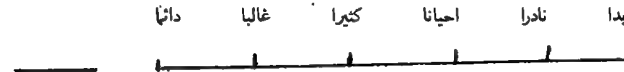
۳۳ - مخلص



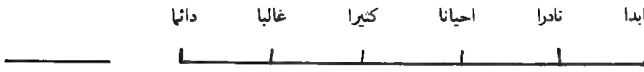
۳۴ - مفيد



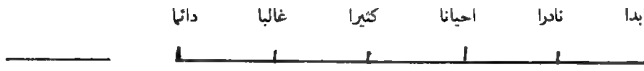
۳۵ - متواضع



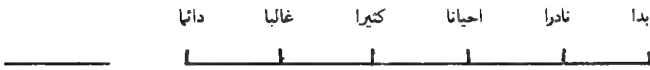
٣٦ - مؤذ



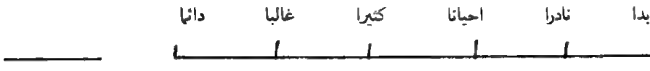
٣٧ - نشط



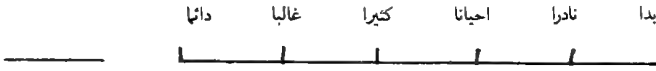
٣٨ - متخاذل



٣٩ - جاهل



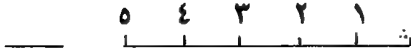
٤٠ - واثق



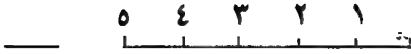
المجموع

٣ . استطلاع روبنسن لقياس حافظ التحصيل - الحاجة للتحصيل^(١)

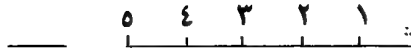
١ . لأية درجة تقوم بأقصى ما تستطيع في عملك (دراستك) ؟



٢ . لأية درجة تتردد في القيام بعمل تحتل فيه فشلا ؟



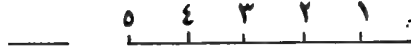
٣ . لأية درجة تهتم بتحقيق انجاز عال في أكثر من مجال ؟



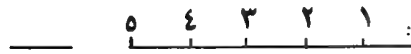
٤ . لأية درجة توافق على ان النجاح يصحبه مزيد من الارتياح والمثابرة ؟



٥ . لأية درجة تحاول تحقيق الأهداف التي وضعتها لنفسك ؟



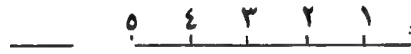
٦ . لأية درجة تفقد الثقة عند منافستك للآخرين ؟



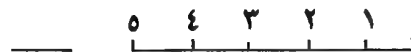
٧ . لأية درجة تهتم في القيام بمسؤولياتك الروتينية ؟



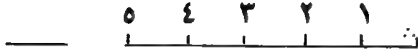
٨ . لأية درجة تتجنب المواقف التي تشتمل على منافسة ؟



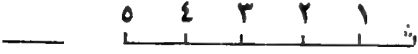
٩ . لأى درجة تسخر جهودك لتجنب الفشل ؟



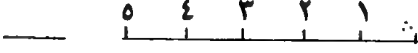
١٠ . لأية درجة تؤمن بنجاحك في مجالات متعددة ؟



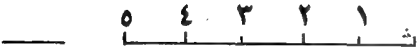
١١ . لأية درجة تعتقد بأهمية المحاولة اكثر من النجاح ؟



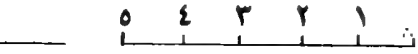
١٢ . لأية درجة تعتزم الفرص المتاحة لك للتفوق ؟



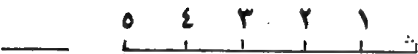
١٣ . لأية درجة تتجنب المواقف التي تشتمل على تقييم الآخرين لك ؟



١٤ . لأية درجة يرتفع انجازك عند القلق من الفشل ؟



١٥ . لأية درجة تصمّم على النجاح في حالة ارتفاع امكانية الفشل ؟



المجموع

٧٥

التوضيحات :

درجة حافز التحصيل = مجموع العلامات المستحقة لعناصر الاستطلاع الخمسة

عشرة

درجة الأمل في النجاح = مجموع علامات العناصر ١ ، ٥ ، ٧ ، ١٠ ، ١٢

درجة الخوف من الفشل = مجموعات علامات العناصر ٢ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٣

٤۔ استطلاع سمیث لقیاس حافظ التحصیل (۱)

[illegible]

X = ١٠, ٩, ٧, ٥, ٣, ٢, ١ : مفتاح الاجابة :
✓ = ٨, ٦, ٤ :

(1) Adapted From: Smith J. Aquick Measure of Achievement Motivation. British Journal of Social & Clinical Psychology. 1973 : 12 : 137 - 143.

٥ - استطلاع لتمييز المرتفعين والمتدنين في غريزة حب الاستطلاع^(١) :

١ - أسأل قرينى عن سبب زيارة قريبهم لهم .

٤ ٣ ٢ ١
ش

٢ - اعمد للتعرف على الأشياء المستحدثة في المدرسة عند حضورى صباحا .

٤ ٣ ٢ ١
ش

٣ - استمر فى السؤال عن أسباب الحادثة اليومية حتى استوضح كنهها .

٤ ٣ ٢ ١
ش

٤ - أسأل أقرانى عن سبب معاقبة المعلم لأحد التلاميذ .

٤ ٣ ٢ ١
ش

٥ - أتحفز لقراءة القصص الادبية عند رؤية صورة غلافها او رسمه .

٤ ٣ ٢ ١
ش

٦ - اعمد الى فتح أفك الاشياء كالادراج والاجهزة لمعرفة ما بداخلها

٤ ٣ ٢ ١
ش

٧ - اعمد الى استعمال القاموس لمعرفة مفردات جديدة .

٤ ٣ ٢ ١
ش

٨ - اقوم عند مرورى ببيت مهجور بدخوله لمعرفة ما بداخله .

٤ ٣ ٢ ١
ش

٩ - تشد انتباهى الاشياء الغريبة فأتحرى عنها حتى اكتشف كنهها .

٤ ٣ ٢ ١
ش

١٠ - يقودنى الشك فى كلام الناس للتعرف على حقيقة مايقولون .

٤ ٣ ٢ ١
ش

١١ - أتوقف عند مصادفتى للاشياء الغريبة وأميل الى تفحصها .

٤ ٣ ٢ ١
ش

١٢ - أستوضح عن معظم الاشياء فى حياتى المدرسية والعادية .

٤ ٣ ٢ ١
ش

١٣ - أنظر من نافذتى صباحا لاثقق من حدوث أشياء جديدة .

ش ١ ٢ ٣ ٤

١٤ - ارغب فى معرفة كنه مايقوم به ويفكر به الآخرون .

ش ١ ٢ ٣ ٤

١٥ - أسأل معلمى عن امكانية حلول بديلة للمسألة او القضية التى يعالجها .

ش ١ ٢ ٣ ٤

١٦ - اود مشاهدة الشيء بعينى قبل تصديق ما يقال عنه .

ش ١ ٢ ٣ ٤

١٧ - تشدنى ملاحظة الاشياء الدقيقة التى قد لا يلتفت اليها الآخرون .

ش ١ ٢ ٣ ٤

١٨ - احاول التعرف على الالعب الجديدة وتجربتها .

ش ١ ٢ ٣ ٤

١٩ - اقوم باستغلال المواد المستهلكة فى صنع اشياء جديدة .

ش ١ ٢ ٣ ٤

٢٠ - اجوب الدير التى اسكنها للوقوف على الاشياء والحوادث الجديدة فيها .

ش ١ ٢ ٣ ٤

٢١ - أفضل ايجاد طرق بديلة للاعمال التى اقوم بها .

ش ١ ٢ ٣ ٤

٢٢ - اعمد الى سؤال الآخرين لجلاء او اثبات مايقولون .

ش ١ ٢ ٣ ٤

٢٣ - أراقب الفرد اثناء عمله للتعرف على سر مهنته .

ش ١ ٢ ٣ ٤

٢٤ - اقوم وبتأمل الحوادث للتعرف على اسبابها وعواملها .

ش ١ ٢ ٣ ٤

٢٥ - أنفق وقتا كبيرا فى البحث عن اشياء جديدة او القيام بها .

ش ١ ٢ ٣ ٤

المجموع = ١٠٠ -

٦ - مقياس الحصر النفسى - القلق عند افراد التلاميذ^(١)

- ١ - أشعر بالارتباك عندما اقف متحدثاً أمام الفصل .
 ٥ ٤ ٣ ٢ ١

- ٢ - أشعر بالقلق عندما أواجه مسألة صفيه لا اعرف حلها .
 ٥ ٤ ٣ ٢ ١

- ٣ - يزعجنى كون احدى المسائل التى قمت بحلها خاطئة .
 ٥ ٤ ٣ ٢ ١

- ٤ - اندعر عندما تحصل مشادة بين المعلم والفصل .
 ٥ ٤ ٣ ٢ ١

- ٥ - أنزعج عندما انسى احد كتيبى او واجباتى المدرسية .
 ٥ ٤ ٣ ٢ ١

- ٦ - اقلق حتى فى البيت عن التفكير بالمدرسة .
 ٥ ٤ ٣ ٢ ١

- ٧ - اندعر عندما أخطئ أثناء قراءتى عالياً للفصل .
 ٥ ٤ ٣ ٢ ١

- ٨ - لا احب ان يعرف اقرانى حصولى على علامة منخفضه .
 ٥ ٤ ٣ ٢ ١

- ٩ - لا افضل عادة التعلم من مدرس جديد لا أعرفه .
 ٥ ٤ ٣ ٢ ١

- ١٠ - ترتعد فرائضى خوفاً عند سماعى بمعاقبة أحد التلاميذ بقسوة .
 ٥ ٤ ٣ ٢ ١

- ١١ - ارتبك عندما اعتقد بتأخرى صباحاً عند الدوام المدرسى .
 ٥ ٤ ٣ ٢ ١

(1) Adabted from: Cohen, 1978, PP. 56-75

١٢ - اتجنب دخول فصل جديد بتلاميذ غرباء .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ش

١٣ - أشعر بالأسى عندما يتذمر منى المعلم .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ش

١٤ - ارتعب عند التفكير بالاختبارات

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ش

١٥ - أرتبك عند نظر المعلم الى ورقتي اثناء كتابة الاختبار

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ش

١٦ - اضطرب عندما يسألنى المعلم بشكل مفاجئ غير متوقع .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ش

١٧ - اقلق عندما يطلب منى الحضور لمكتب الادارة المدرسية .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ش

١٨ - أرى احلاما بشعة تتعلق بالمدرسة .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ش

١٩ - اشعر بالمفاجأة والاضطراب عند التقائى باحد المعلمين خارج المدرسة .

٥ ٤ ٣ ٢ ١ ش

٢٠ - أضطرب عندما يطلب منى الحضور لمكتب المشرف الاجتماعى بالمدرسة .

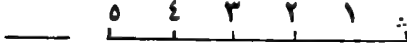
٥ ٤ ٣ ٢ ١ ش

المجموع = ١٠٠

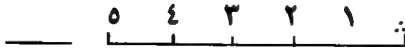
٧ - استطلاع لقياس النزعة الوصلية - الانتهازية الميكافيلية^(١)

التعليات : ضع درجة الموافقة التى تشعر بها فعلا بخصوص كل عبارة يتضمنها المقياس المتدرج .

١ - لا تخبر احدا بشئ مالم يكن فيه فائدتك



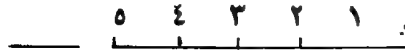
٢ - جميع الناس شجعان ، فاذا لم تكن بهذا ذنباً اكلتك الذئاب .



٣ - الافضل ان تكون يقظا فتاكل الآخرين قبل ان يأكلوك .



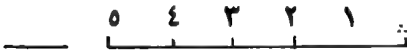
٤ - افضل الطرق لكسب مودة الآخرين اخبارهم مايودون ساعه .



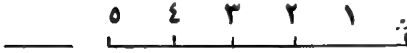
٥ - الأفضل ألا تقم بأى عمل حتى تحكم الخطط وتسخر كل شئ لنجاحه .



٦ - لامانع من استخدام الآخرين مؤقتا لتحقيق الاهداف المرجوة .



٧ - الافضل ان تكون يقظا دائما لان الناس دثيين عند سناح الفرصة لهم .



٨ - ترى فى بعض الاحيان ضرورة الاساءة للآخرين او اىذاءهم لتحصل على ماتريد



٩ - اذا لم تبادر بأخذ ما تريد فلن يعطيه لك الناس .



(١) Christie, R. and Gus, F. Studies in Machiavellianism. New York : Academic Press, 1970

Guterman, S. The Machiavellians. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press, 1970.

Singer, J. The Use Of Manipulative Strategies : Machiavellianism and Attractiveness. Sociometry. 1964, 27:2:128-150.

١٠ - ترى من الافضل أحيانا تبني أساليب غير عادية لتحصل على ماتريد .

٥ ٤ ٣ ٢ ١
ث

١١ - ترى من الافضل أحيانا اختلاق أعذار أو قصص لتحصل على مساعدة الآخرين أو تصديقهم لك .

٥ ٤ ٣ ٢ ١
ث

١٢ - تؤدي الثقة العمياء أو التامة بالناس الى المتاعب والحرج .

٥ ٤ ٣ ٢ ١
ث

١٣ - ترى من الفائدة عليك أحيانا اطراء الآخرين واشباع غرورهم وكبريائهم .

٥ ٤ ٣ ٢ ١
ث

١٤ - ترى الخارج عن القانون كواحد مثل بقية الناس سوى انه غبي لدرجة أدت الى اكتشافه .

٥ ٤ ٣ ٢ ١
ث

١٥ - ترى من الاجدى ان تكون ودودا للافراد المنتفذين حتى اذا أنفقتهم نفسك فعلا .

٥ ٤ ٣ ٢ ١
ث

١٦ - ترى من المستحيل أحيانا ان تكون طيبا سليم النية في كل شيء .

٥ ٤ ٣ ٢ ١
ث

١٧ - ترى ان معظم الناس يصعب خداعهم والاحتيال عليهم .

٥ ٤ ٣ ٢ ١
ث

١٨ - ترى أحيانا ضرورة خداع الآخرين او الاحتيال عليهم لتحصل على ماتريد .

٥ ٤ ٣ ٢ ١
ث

١٩ - تشعر بالأذى عند خسارتك لشيء مادي أكثر من فقدانك لصديق .

٥ ٤ ٣ ٢ ١
ث

٢٠ - يصل الافراد الناجحون الى ما هم عليه من مال وجاه بطرق خفية لا يدركها

٥ ٤ ٣ ٢ ١
ث

الناس العاديين .

المجموع = ١٠٠

سرد المصطلحات الأجنبية (١)

Achievement Motive	حافز التحصيل (١)
Altruistic	إيثاري (٢)
Anecdotal Records	السجلات القصصية - الحوادث (٤ ، ٧)
Arousal	إيقاظ (٢)
Aspiration	طموح (٢)
Attitude & Interest Questionnaires	استطلاعات الميول والاهتمامات (٣)
Aversive Stimuli	المنبهات المعاكسة (٦)
Checklists	القوائم (٧)
Classroom Discipline	الانضباط الصفية (٦)
Classroom Management	الإدارة الصفية (٤)
Cognitive Dissonance theory	نظرية التناقض الإدراكي (٢)
Completion Tests	اختبارات ملء الفراغ - التكملة (٧)
Competence	كفاية (٢)
Contingency Contracts	الاتفاقيات الثنائية المشروطة (٦)
Criterion - Referenced Tests	الاختبارات المعيارية (٧)
Cue	لغز منبه ، تلميح (٢)
Difficiency needs	حاجات سد العجز أو النقص (٣)
Discrimination	تمييز ، تفريق (٤)
Ego needs	حاجات الذات - ماسلو (١)
Emotions	عواطف (٢)
Endeavors	محاولات (٢)
Environmental factors in motivation	العوامل البيئية في التحفيز (١)

(١) يشير الرقم بجانب التوضيح العربى إلى الفصل الذى يتواجد فيه المصطلح .

Error of Measurement Variance	تباين خطأ القياس (٨)
Essay Tests	الاختبارات المقالة (٧)
External Motivators	المحفزات الخارجية (١)
Extinction	الانطفاء أو الالغاء (٦)
Faculty psychology	علم نفس القوى العقلية (٢)
Feedback	تغذية راجعة (٣)
Generalized Reinforcers	المعززات العامة - المعممة (٦)
Growth needs	حاجات النمو (٣)
Humanistic psychology	علم النفس الانساني (٢)
Intrinsic Motivators	المحفزات الذاتية (١)
Learned Motives	الحوافز المكتسبة (١)
Manipulation	معالجة - حركية في الغالب (١)
Mastery Learning Techniques	أساليب التعلم التمكيني (٣)
Matching tests	اختبارات المطابقة (٧)
Medical or Perscriptive Method	الطريقة الطبية أو الوصفية في التربية والادارة
Mode	العدد الغالب (٨) -
Motivation	تحفيز (٢)
Motivation - Hygiene Theory	نظرية ازدواج الحاجة - التحفيز الصحية (٣)
Motive	حافز ، باعث (٢)
Multiple - Choice tests	اختبارات الاختيار المتعدد (٧)
Need	حاجة (٢)
Need for Achievement	الحاجة للتحصيل - حافز التحصيل (١)
Needs - Drives theory	نظرية الحاجات والدوافع الانسانية (٢)
Negative Reinforcement	التعزيز السلبي (٦)
Noble motives	الحوافز النبيلة (٢)
Objective tests	الاختبارات الموضوعية (٧)
Observational techniques	وسائل الملاحظة (٧)
Overcorrection	التصحيح الزائد (٦)

Participation charts	جداول المشاركة البينانية (٧)
Performance Tests	الاختبارات الانجازية (٧)
Personality Factors in motivation	عوامل التحفيز الشخصية (٧)
Planning	التخطيط (٤)
Positive Reinforcers or stimuli	المعززات أو المنبهات الايجابية (٦)
Pragmatism	العملية - الفلسفة الديوية في التربية (٢)
Premack principle	قاعدة بريماك (٦)
Primary Reinforcers	المعززات الاساسية (٦)
Projective personality techniques	وسائل الاسقاط الشخصية (٣)
Prompting & Modeling	الحث والاقتراد (٦)
Psychogenic needs	الحاجات الجينية النفسية - موريه (١)
Psychological motives	الحوافز النفسية (١)
Quizzes	الاختبارات الدورية القصيرة (٧)
Rating scale	مقاييس التقدير المتدرجة (٧)
Reliability	الموثوقية (٨)
Response cast	الغرامة المتدرجة (٦)
Rest	راحة (٢)
Safety needs	حاجات الأمن والسلامة - ماسلو (١)
Sativtion	الأشباع (٦)
Secondary Reinforcers	المعززات الثانوية (٦)
Self - Concept	مفهوم الذات (١)
Self - Fulfillment needs	حاجات تحقيق الذات - ماسلو (١)
Shaping	التشكيل (٦)
Social Motive	الحافز الاجتماعي (٦)
Social needs	الحاجات الاجتماعية - ماسلو (١)
Social Reinforcers	المعززات الاجتماعية (٦)
Status	المرتبة ، المركز (٣)

Stimulus	المنبه (٢)
Stimulus motives	الخوافز المنبهة (١)
Stimulus Response theory	نظرية المنبه والاستجابة (٢)
Task analysis	تحليل المهمة (٤)
Teaching by Reinforcement	التعليم بالتعزيز (٤)
Technological Influences	المؤثرات التقنية - البيئية (٤)
Time - Out.	العرامة الكلية المؤقتة (٦)
Token Reinforcers	المعززات الرمزية (٦)
True - False tests	اختبارات الحقيقة - الزيف (٧)
Turtle Strategy	استراتيجية السلحفاة (٦)
Usability	القابلية للاستعمال (٨)
Validity	الصلاحية (٨)

المراجع العربية

- ١ - محمد الناصف ، آراء في التربية ، تونس : الشركة التونسية للتوزيع
- ٢ - محمد زياد حمدان ، تقييم التعلم - أسسه وتطبيقاته ، بيروت : دار العلم للملايين ١٩٨٠
- ٣ - محمد زياد حمدان ، الوسائل التعليمية - مبادئها وتطبيقاتها . بيروت : مؤسسة الرسالة ١٩٨١
- ٤ - محمد زياد حمدان ، تعديل السلوك الصفى - مرشد علمى وتطبيقات للمعلم . بيروت الدار المتحدة للتوزيع ، ١٩٨٢ .
- ٥ - محمد زياد حمدان ، تحضير التدريس الصفى - أنواعه وعملياته . الكويت : مؤسسة دار الكتب ١٩٨٢ .
- ٦ - محمد زياد حمدان ، التدريس الحديث - أصوله وخصائصه . الكويت : مؤسسة دار الكتب ١٩٨٢ .
- ٧ - أحمد رضا ، معجم متن اللغة . بيروت : دار مكتبة الحياة ، ١٩٦٠
- ٨ - محمد عطيات ، ادارة الصفوف . وزارة التربية والتعليم / عمان : مجلة رسالة المعلم ٤ : ٩ - ٦١ ، ١٩٧٩
- ٩ - نورمان ماكنزى ومايكل أروت وهوبل جونز (ترجمة أحمد القادري) ، فن التعليم وفن التعلم . باريس : اليونسكو والاتحاد العالمى للجامعات ١٩٧١

المراجع الأجنبية

Ackerman, M. Operant Conditioning Techniques for the classroom teacher. Glenview, ill. : Scott Foresman and Co., 1972.

Alschuler, A. and associates. Teaching achievement Motivotion : Theory and practice in psychological Education. Middle town, conn. : Education ventures, Inc., 1970.

Anderson, P. and associates college Testing : A guide to practices and programs. Washington, D. C. : ACE, 1959.

Axlerod, S. Behavior Modification for the classroom Teacher. New York : McGraw-Hill book Co., 1977.

Bernard, H. psychology of Learning and Teaching (3rd) New York : McGraw-Hill book Co., 1972.

Bijou, S. Behavior modification in teaching the retarded child. In thoresen, C. Behavior modification in Education. 27nd Yearbook of the NSSE. Chicago : University of chicago press., 1973.

Bloom, B. and associates. taronomy of educational objectives : Handbook to cognitive Domain. New York : Daviol McKay Co., 1974.

Bolles, R. Theory of Motivation. New York : Harper and Row, 1969.

Brophy, J. and Putman, J. classroom management in the elementary grades. In Duke, 1979.

Cartwright, C. and cartwright, G. Developing observation skills. New York : McGraw-Hill book Co., 1974.

Chase, C. Measurement for educational evaluation. Reading, Massachusetts : addison-Wesley Co., 1974.

- Chauncey, H. & Dabbin, J. Testing : It's place in education today. New York : Harper & Row publishers, 1963.**
- Christie, R. & Gus, F. Studies in machiavel lianism. New York : Academic press, 1970.**
- Clarizio, H. Toward positive classroom discipline. New York : John Wiley & sons, 1980.**
- Cohen, H. Behavior Modification & socially deviant youth. In thoresen, 1973.**
- Cohen, L. Educational research in classrooms and schools. London : Harper & Row, 1978.**
- Cohen, E., Intile, I and robbins, S. Task & authosity : A sociological view of classroom management, In duke, D., 1979.**
- Corno, L. Classroom Instruction and the matter of time. In duke. D., 1979.**
- Cully, M. essential characteristics of a theropeutic program for emotionally disturbed preschool children. In long, morse and newman, 1971.**
- Dallman, U.; Rouck, R.; Chong, L., and Boer, J. the teaching of reading. New York : Holt, rinehart and Winston, Inc. 1974.**
- Davies, I.K. the Management of Learning. London : McGraw-Hill, 1971.**
- Davis, R.;Alexander, L. and Yelon, S. Learning system design. New York : McGraw-Hill book Co., 1974.**
- De Charms and others. Enhancing Motivation. New York : Irvington publishers, Inc., 1976.**
- Diederich, P. Short- Cut statistics for teacher- made tests. Evaluation and advisory service series. No. 5. Princeton, N.I. : Educational testing service, 1974.**
- Duke, D. Environmental Influences in classroom Management. In Duke, 1979.**

Duke, D. (ed.) classroom management. 78th yearbook of NSSE. Chicago : University of Chicago press, 1979.

Educational testing service. Test use and validity. Princeton, N. I. : EST, 1980.

Feldhusen, J. Problems of students Behavior in secondary schools. In duke, D., 1979.

Ferguson, G. statistical analysis in psychology and education. New York : McGraw-Hill book Co., 1971.

Foster, J. Recording individual progress. London : MacMillan education Ltd., 1971.

Frandsen, A. Educational psychology. New York : McGraw-Hill book Co., 1976.

Gage, N. and Berliner, D. Educational psychology. Chicago, Ill. : Rand McNally college publishing Co., 1975.

Gagne, R. the conditions of learning (3rd ed.) New York : Holt, Rinehart and Winston, 1977.

Glaser, R. and Nitko, A. Measurement in learning and instruction. In Thorndike, R., 1971.

Glasser, W. Schools without failure. New York : Harper and Row publishers, 1969.

Good, T. and Brophy, J. Looking in classrooms. New York : Harper and Row Publishers, 1978.

Gronback L. Essentials of psychological testing (3rd ed.) New York : Harper and Row pub., 1970.

Gronlund, N. Measurement and Evaluation in Teaching. New York : The MacMillan Co., 1967.

Gtonlund, N. Constructing Achievement Tests. Englewood Cliffs : Prentice Hall Inc., 1977.

Guterman, S. The machiavellians. Lincoln Neb. : University of Nebraskea Press, 1970.

Hamachek, D. Motivation in Teaching and Learning, Washington, D. C.: NEA, 1973.

Hamdan, M.Z. A Comparative Analysis Of Saudi Male Elementary Teacher Priparation Programs. (Unpublished Doctoral Hissertation) Kent. Ohio: Kent State University, 1977.

Hansen, E. The Use of Educational Technology In Teaching Emotionolly Disturbed Children: How Con We Use the Tope Recorder? In Long Mosse and Newman, 1971.

Harley, B. a Synthesis of Teaching Methods. Sydney: Mac Graw, Hill Book Co., 1973

Henry, N. The Dynamics of Instructional Groups. The 59 Yearbook of NSSE.

Hewett, F. & Watson, P. Classroom management and the Exceptional learner. In Duke, D. (ed.), 1979.

Hilgard, (ed.) Theories of Learning on Instruction. 63 rl Yearbook. of the NSSE. Chicago: Unisersity of Chicago Press, 1964.

Hills, Use of Measurement In selection and Placement. In Thrndike, 1971.

Lanni, F. a Positive note on Schools and Discipline. Educational Leadership. March, 1980. V. 37:6.

Jensen, J. The sociopsychological Structure of the Instructional group. In Henry, N. 1960.

Johnson, I. Croton — On — Compus. Experiment in the Use of the Behavioral Sciences to Educate Black Ghetto Children. In Logan, Morse and Newman, 1971.

Johnson, M. and Brooks, H. Conceptualizing Classroom Management, In Duke, D., 1979.

Jung, F. Understanding Human Motivation: a Cognitive Approach. New York: Mac Millan Publishing Co., Inc., 1978

Kolesnik, W. Educational Psychology. New York: Mc Graw. Hill Book Co., 1970.

Krantj. P. and Risley, T. Behavior Ecology in the Classroom. In O'Leary, K. and and O'Leary, S. 1977

Kuhn, M, & Mc Parthand, T. an Empiricol Investigation of self attitudes. American Sociological Review. 1954, 19:608 — 76.

La Salle D. Joer, J. Health Instruction for Today's School. Englwoof Cliffs, N.G.: Prentice Hall Inc., 1963.

Lonaas O. & Koegel. R. Behavior Therapy With autistic Children. In Thoresen, 1973.

Le Francois, J. Psychological Theories and Human Learning : Kongor's Report. Monteray, Clifornia: Brooks — Cole Publishing Co., 1972.

Logan, F. Fundamentals of Learning and Mativation. Dubugue, Lowa: W. C. Brown, Co., 1970.

Logan, F. Fundamentals of Learning and Motivation. Dubugue, Lowa: W.C. Brown, Co., 1970.

Long, N. ; Morse, W. ; Newman, R. Conflict in the Classroom. Belmant, California: Wacksworth Pub. Co., 1971.

Maslow, A. "a Theory of Human Motivation." Psychological Review 50: 370 — 396, 1943.

Mc Danald, F. Educational Psychology. Belmont, Cal. : Wadsworth Pub. Co., 1965.

Mc Laughlin, K. Interpretation of Test Results. In Rath, P. and Van Ness., 1971. Studying Teaching (Ind. ed) Englewood Cliffs : Prentice Hall Inc., 1971.

Mc haughlin, K. Interpretation of Test Results. In Rath, P. and Van ness., 1971. Studying Teaching (Ind. ed) Englewood Cliffs: Prentice — Hall Inc., 1971,

Meocham, M. and Wiesen a. Changing Classroom Behavior. New York: Intext Educational Publishers. 1974.

Miller, W. and Rose, H. Instructors and Their Jobs. Chicago : American Technical society, 1975.

Moos, R. and Inset, P. Issues Ln social Ecology: Human Milieus. Palo alto, California : National Press Books, 1974.

Morris, C. Psychology : an Lntroduction. New York : appleton — Century — Crofts, 1973

O'heary, K. and O'heary, S. Classroom Management : The Successful Use Of Behavior Modification. New York : Pergamon Press. Inc., 1977.

Poteet, I. Behavior Modification: a Practical Jwde for Teachers. Minneapolis, Minn. Burgess Publishing Co., 1973.

Pounds, R. and Jarretson, R. Principles of Modern Education. New York : The Mac Millan Co., 1962.

Robin, a.; Schneider, M. and Dolnik, M. The Turtle Technique : an Extended Case Study of Self- Control In the Classroom. In O'leary and O'Leary, 1977.

Sears, P. and Hilgord. E. The Teacher's Role in the Motivation of the Leamer. In Hilgard (ed). Theonies of learning and Instruction . 63 rd Yearbook of the NSSE Chicago : Unisersity of Chicago Press; 1964.

Sergiovonni, T. and Starratt, R. Emerging Patterns of Supervsion: Human Perspedtines. New York : Mc Graw — Hill Book Co., 1971.

Singer, I. The Use of manipulative Strategies : Machiavellianism and Attraction — Tiveness. Sociometry. 1964, 27:2:198 — 150

Smith, I. a Quick Measure of Ochroneut motenotion. British Journal of Social and Clinical Psychology. 1973:12:137 — 143.

Spody, W. and Mitchell, D. authority and the management of Classroom Activities. In Duke, 1979.

Staats, a. Motivation of Learning In Child Learning, Intelligence and Personality. New York: Harper and Row Publishers, 1971.

Stagner, R. and Solley, C. Basic Psychology a Perceptual — Homeostatic approach. New York: Mc Graw — Hill Book Co., 1970.

Sulzer, B. and Mayer, S. Behavior Modification Procedures for School Personnel. Hin Ill.: the Dryden Press, Inc., 1973.

Tansley, a. and Gulliford, R. The Education of Slow Learning Children. London : Routledge and Kegan — Paul, 1971

Thompson, W. and Lebold, R. Psychology : a Systematic Introduction. New York : Mc Grow — Hill Book Co., 1971.

Thorndike, R. Educational Measurement. Washington, D. C. : A C E , 1971.

Tidyman, W. Directing Learning Through Classroom Management. New York: Farrar and Rinehart, 1937.

Townsend, E. and Burke, P. Learning for Teachers. New York: The mac millan Co., 1967.

Vernon, W. Motivating Children : Behavior Modification in the Classroom. New york: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1972.

Vidler, D. Achievement Motivation. In Ball, S. Motivation in Education. New York: Academic Press, 1977.

Watkins, R. Techniques of Secondary School Teaching. New York: Ronald Press Co., 1958.

White, M. Social Motivation In the Classroom. In Ball (ed) Motivation in Education. New York : Academic Press, 1977.

Wilson, J., Robeck, M. and Michall, W. Psychological Foundations of Learning and Teaching. New York: Mc Jraw — Hill Book Co., 1974.

Wlodkowski, R. Motivation. Woshington, D. C. : NEA, 1977.

Wlodkowski. R. Motivation and Teaching. Washington, D. C. : NEA, 1978.

Woc Student and the WOC Program an I ntroduction and Interpretation for The Teacher. In Long, Morse, and Newman, 1971.

فهرس المحتويات العامة

القسم الأول : تحفيز التعلم الصفي

الموضوع	الصفحة
مقدمة توضيحية	٩
الفصل الاول : الحوافز الانسانية - انواعها وتصنيفاتها ومؤثراتها	
أ - المقدمة	١٥
ب - الحوافز الانسانية - أنواعها وتصنيفاتها	١٥
١ - انواع الحوافز الانسانية	١٥
٢ - تصنيفات الحوافز الانسانية	١٧
ج - حافزان اساسيان للتعلم المدرسي	٢١
١ - الحافز الاجتماعي - ماهيته ومؤثراته وتنميته لدى التلاميذ	٢١
٢ - حافز التحصيل - ماهيته ومؤثراته وتنميته لدى التلاميذ	٢٥
د - مؤثرات التحفيز والحوافز الانسانية	٣٥
١ - مفهوم الذات كعامل مباشر للتحفيز	٣٦
٢ - الاسرة كمصدر اساسي لحوافز التلاميذ	٣٧
٣ - البيئة المدرسية وتعديل حوافز التلاميذ	٣٨
٤ - شخصية المعلم وتوجيه حوافز التلاميذ	٣٩
٥ - الاقران وتغيير الحوافز الفردية للتلاميذ	٤٠
هـ - الخلاصة	٤٠
و - أسئلة للمراجعة	٤٢
الفصل الثاني : تحفيز التعلم - تطوره ونظرياته	
أ - المقدمة	٤٧
ب - التحفيز والتعلم - ماهيتها وعلاقتها	٤٩

ج - التطور التاريخي لمفهوم التحفيز في التربية	٥٠
د - نظريات التحفيز - انواعها وتضمنياتها للتعليم	٥٣
١ - نظرية المتعة النفسية	٥٤
٢ - نظرية التناقض الادراكي	٥٤
٣ - نظرية الايقاظ النفسى	٥٥
٤ - النظرية السلوكية	٥٦
٥ - النظرية الانسانية	٥٧
٦ - نظرية التحفيز الصحية - ازدواج الحاجة	٥٧
هـ - الخلاصة	٥٩
و- اسئلة للمراجعة	٦٠
الفصل الثالث : تحفيز التعلم - مبادئه واستراتيجياته الصفية	
أ - المقدمة	٦٣
ب - مبادئ عامة لتحفيز التعلم الصفى	٦٣
١ - خصائص يجب توفرها في المعلم ليتمكن من التحفيز	٦٣
٢ - حوافز يمكن التركيز عليها اثناء التعليم	٦٤
٣ - وسائل عامة لتحفيز التعلم	٦٥
٤ - مبادئ عامة لتحفيز التعلم	٦٧
ج - استراتيجيات عملية لتحفيز التعلم الصفى	٧٠
١ - التعرف على خصائص التلاميذ وانواع حوافزهم	٧١
٢ - استراتيجيات خاصة لتحفيز التعلم من خلال عمليات التعليم	٧٢
٣ - استراتيجيات خاصة لتحفيز التعليم من خلال الاستجابة	
البناء لميول التلاميذ وحاجاتهم الانسانية	٨٣
٤ - مبادئ وارشادات تطبيقية للمعلم	٨٩
د - الخلاصة	٩٠
هـ - اسئلة للمراجعة	٩٢

القسم الثاني : ادارة البيئة الصفية

الصفحة

الموضوع

الفصل الرابع : مبادئ عامة للادارة الصفية

٩٩	أ - المقدمة
١٠٠	ب - ماهية الادارة الصفية
١٠٠	١ - مفهوم الادارة الصفية
١٠٠	٢ - عناصر الادارة الصفية
١٠١	٣ - مهام الادارة الصفية
١٠٣	٤ - اهداف عامة للادارة الصفية
١٠٣	ج - الادارة الصفية عبر التاريخ
١٠٥	د - مؤثرات الادارة الصفية
١٠٥	١ - مؤثرات خاصة بالمعلم
١٠٦	٢ - مؤثرات خاصة بالبيئة المحلية
١١١	هـ - الادارة الصفية والمعوقين
١١٢	١ - مهمات اساسية لمعلم المعوقين
١١٢	٢ - خصائص غرفة المعوقين الدراسية ومكوناتها
١١٧	٣ - التخطيط للتعليم
١١٩	٤ - طبيعة عملية التدريس
١٢٠	٥ - تنسيق عمليات التدريس
١٢١	٦ - وقت التعلم والتعليم
١٢٢	و- اجراءات ادارية خاصة بالمعوقين
١٢٤	ز- الخلاصة
١٢٧	ح - اسئلة للمراجعة

الفصل الخامس : اجراءات عملية لتوجيه الادارة الصفية

أ - المقدمة	١٣١
ب - المعلم - خصائصه وواجباته المساعدة للادارة الصفية	١٣١
ج - تحضير التدريس الصفى	١٣٣
د - تحضير الغرفة الدراسية	١٣٤
هـ - تأسيس احكام عامة لنظام الفصل	١٣٨
و - المحافظة على جو ايجابي متفاعل للفصل	١٣٩
ز - التنظيم المناسب للتلاميذ فى الفصل	١٤٠
ح - تأسيس مجلس لادارة الفصل	١٥٥
ط - تدريب التلاميذ على الادارة الذاتية	١٥٦
ي - الاستحواذ على انتباه التلاميذ فى الحصة	١٥٧
ك - عقد اجتماعات دورية للفصل	١٥٩
ل - التعرف على السلوك الجيد وتعزيزه	١٥٩
م - حفظ السجلات الصفية لتقدم التلاميذ	١٦٠
١ - قضايا اساسية يجب اعتبارها قبل التسجيل	١٦١
٢ - اجراءات الاستفادة من السجلات الصفية	١٦١
٣ - مواضيع سلوكية يمكن تسجيلها لافراد التلاميذ	١٦٢
٤ - أمثلة للسجلات الصفية فى اللغة	١٦٢
٥ - مثال للسجلات الصفية فى الاجتماعيات	١٦٦
٦ - مثال للسجلات الصفية فى العلوم والصحة	١٦٦
٧ - مثال للسجلات الصفية فى الحساب	١٦٧
ن - الخلاصة	١٧٠
س - اسئلة للمراجعة	١٧٢
الفصل السادس : الانضباط الصفى - وسائله العامة وتطبيقاتها	
أ - المقدمة	١٧٧

ب - الانضباط الصفى بالتعزيز السلوكى	١٧٨
١ - التعزيز الايجابى - وسائله ومبادئ استخدامه	١٨٠
٢ - التعزيز السلبى	١٨٧
ج - الانضباط الصفى بمعالجة السلوك السلبى	١٨٨
١ - الغرامة الكلية المؤقتة	١٨٨
٢ - الغرامة المتدرجة	١٨٩
٣ - الانقطاع او الالغاء بالتجاهل	١٩٠
٤ - الاشباع	١٩١
٥ - التصحيح الزائد	١٩٢
٦ - العقاب	١٩٢
د - الانضباط الصفى بتطوير عادات جديدة	١٩٥
١ - الحث والاقتراد بالنماذج	١٩٥
٢ - التشكيل	١٩٧
هـ - الانضباط الصفى باستخدام الاقران	١٩٨
و - الانضباط الصفى ذاتيا بافراد التلاميذ	١٩٨
١ - تسجيل التلميذ لسلوكه	١٩٩
٢ - اختيار التلميذ لنوع ومقدار التعزيز	١٩٩
٣ - استراتيجية السلحفاة	١٩٩
٤ - الاتفاقيات الفردية المشروطة	٢٠٠
ز - مبادئ مساعدة للانضباط الصفى	٢٠١
١ - مبادئ عامة مساعدة للانضباط الصفى	٢٠١
٢ - مبادئ خاصة بالمعلم مساعدة للانضباط الصفى	٢٠٣
ح - الخلاصة	٢٠٤
ط - اسئلة للمراجعة	٢٠٦

الفصل السابع : قياس التحصيل - وسائل وكيفية تطويرها

أ - المقدمة	٢١٣
ب - وسائل الملاحظة المنظمة	٢١٣
١ - القوائم	٢١٤
٢ - مقاييس التقدير المتدرجة	٢١٥
٣ - سجلات الحوادث	٢١٧
٤ - جداول المشاركة البيانية	٢١٨
ج - الاختبارات الموضوعية	٢٢٢
١ - اختبارات الاختيار المتعدد	٢٢٢
٢ - اختبارات الحقيقة او الزيف	٢٢٤
٣ - اختبارات ملء الفراغ	٢٢٥
٤ - اختبارات المطابقة	٢٢٦
٥ - الاختبارات الدورية القصيرة	٢٢٨
د - الاختبارات المقالية	٢٢٨
هـ - الاختبارات المعيارية	٢٣٠
و - الخلاصة	٢٣٣
ز - اسئلة للمراجعة	٢٣٣

الفصل الثامن : قياس التحصيل - مبادئ تطبيقية عامة

أ - المقدمة	٢٣٧
ب - صفات المعلم الناجح في القياس	٢٣٧
ج - صفات عامة للاختبارات	٢٣٨

د - خصائص الاختبار التربوي البناء	٢٣٨
١ - الموثوقية	٢٣٩
٢ - الصلاحية	٢٤٣
٣ - قابلية الاختبار للاستعمال	٢٤٨
هـ - خطوات القياس في التربية الحديثة	٢٥٠
و - ترتيب اسئلة الاختبار	٢٥١
ز - تحضير الارشادات العامة لأخذ الاختبار	٢٥٤
ح - عوامل تجب مراعاتها عند اجراء الاختبار	٢٥٥
١ - عامل البيئة المادى	٢٥٥
٢ - العامل النفسى	٢٥٦
٣ - العامل الاجرائى او الادارى	٢٥٦
ط - مبادئ تصحيح الاختبار	٢٥٧
ي - تحليل نتائج الاختبار	٢٥٨
ك - دور قياس التحصيل في توجيه التعلم والتعليم	٢٦١
ل - الخلاصة	٢٦٢
م - اسئلة للمراجعة	٢٦٣

ملحق أ - استطلاعات نفسية للتعرف على بعض الخصائص الفردية عند

التلاميذ ٢٦٧

مسرد المصطلحات الاجنبية ٢٨٥

مراجع الكتاب :

أ - المراجع العربية ٢٨٩

ب - المراجع الاجنبية ٢٩١

أشكال التكاثر

الصفحة

الشكل

شكل ١ - ١ :	حاجات موريه الجينية النفسية..... ١٩
شكل ١ - ٢ :	الثقافة كمصدر ايجابي ومحاذ وسلبي لحافز التحصيل..... ٢٧
شكل ١ - ٣ :	دور الاسرة والاقربان والمدرسة في تطوير الشخصية وحوافزها التحصيلية ٣٠
شكل ٢ - ١ :	عملية التحفيز - مراحلها وعواملها..... ٤٧
شكل ٢ - ٢ :	حوافز العملية التربوية وبيئتها المقنعة وغير المقنعة..... ٥٨
شكل ٤ - ١ :	قطاعات ومكونات غرفة المعوقين الصفية..... ١١٤
شكل ٤ - ٢ :	تقسيم بديل لغرفة المعوقين الدراسية او غيرهم..... ١١٥
شكل ٤ - ٣ :	تقسيم بديل ثالث لغرفة المعوقين الدراسية او غيرهم..... ١١٦
شكل ٥ - ١ :	التربية الصفية - عواملها وطبيعة تفاعلها..... ١٣٥
شكل ٥ - ٢ :	تنظيم التلاميذ للتعليم الفردي المستقل..... ١٤٣
شكل ٥ - ٣ :	تنظيم التلاميذ للتعليم الخاص..... ١٤٤
شكل ٥ - ٤ :	تنظيم التلاميذ للتعليم الفردي وشبه الجماعي المباشر..... ١٤٥
شكل ٥ - ٥ :	تنظيم التلاميذ للتعليم الفردي ونقاش المجموعات الصغيرة..... ١٤٦
شكل ٥ - ٦ :	تنظيم التلاميذ لنقاش المجموعات الصغيرة..... ١٤٧
شكل ٥ - ٧ :	تنظيم التلاميذ على شكل مجموعات للقيام بمهمة..... ١٤٨
شكل ٥ - ٨ :	تنظيم التلاميذ لنقاش المجموعات الدائرية المتداخلة..... ١٤٩
شكل ٥ - ٩ :	تنظيم التلاميذ لنقاش الخبراء..... ١٥٠
شكل ٥ - ١٠ :	تنظيم التلاميذ للمناقشة الجماعية الدائرية الموجهة من المعلم..... ١٥١
شكل ٥ - ١١ :	تنظيم التلاميذ على شكل حدوة فرس للمناقشة الجماعية الموجهة من المعلم..... ١٥٢

- شكل ٥ - ١٢ : تنظيم التلاميذ لمباراة صفية ١٥٣
- شكل ٥ - ١٣ : تنظيم التلاميذ للتعليم الجماعي المباشر التقليدي ١٥٤
- شكل ٧ - ١ : نموذج للسجل القصصى (الحوادث) ٢١٨
- شكل ٧ - ٢ : نموذج لجدول مشاركة عددي بسيط ٢٢٩
- شكل ٧ - ٣ : نموذج لجدول مشاركة تصويري على شكل حدوة فرس ٢٢٠
- شكل ٧ - ٤ : نموذج لجدول عددي نوعي ٢٢١

جداول الكتاب

المجدول

الصفحة

جدول ١ - ٣ :	ملخص عمليات التعليم واستراتيجياتها التحفيزية	٧٣
جدول ٢ - ٣ :	ملخص الاختلاف بين حاجات النقص والنمو الانسانية	٨٤
جدول ١ - ٥ :	نموذج موجز (عام) لسجل ذاتي لتقدم التلميذ لغوياً	١٦٤
جدول ٢ - ٥ :	نموذج لسجل المعلم خاص بتقدم التلاميذ في استعمال قاموس اللغة	١٦٥